



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SATUBINHA (MA)

Departamento de Formação de Educadores e Professores
Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Sandra Maria de Oliveira Pires

ESEC, dezembro, 2021



Sandra Maria de Oliveira Pires

**CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SATUBINHA (MA)**

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora: Paula Maria Mendes Neves

Arguente: Professora Doutora: Maria Madalena Belo da Silveira Batista

Orientador: Prof. Doutor José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

ESEC, dezembro de 2021

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida e por ter me conduzido até aqui.

Ao meu orientador, Doutor José Pedro Silva, pela contribuição para a concretização deste projeto. Pelo incentivo e partilha de conhecimentos que possibilitaram a minha valorização profissional e pessoal. Pela disponibilidade em me ajudar neste processo e me apoiar nos piores momentos. Ser-lhe-ei eternamente grata.

Ao meu marido, Roncinel (*in memoriam*), meu amigo e companheiro de vida, o qual sempre me apoiou enquanto esteve presente...

Aos meus filhos e enteados, Matheus, Sabrina, Samantha, Márcia e Gustavo, por representarem a razão da minha vida.

Aos meus pais, José e Raimunda, por acreditarem e me apoiarem em todos os momentos.

À minha avó, Joana D'arc, pelo exemplo de fé, de trabalho, de generosidade, de humildade, bravura, de simplicidade e de alegria. Por todo o carinho a mim dedicado... Obrigada! Meu orgulho!

Aos meus irmãos, Júnior, Sâmia, Francisco e Márcia. Obrigada por serem meu apoio na construção desse projeto e por estarem ao meu lado em cada momento difícil...

Aos meus amigos compartilharam e me incentivaram neste processo, em especial Pedro Igo, Elder, José João, Girlana, Maria de Jesus, Renilda e Zulene pela amizade e carinho que caracterizam o nosso caminhar, e principalmente pelo apoio nos momentos difíceis. Obrigada!

A todos os demais colegas que não conseguiram seguir até o fim, especialmente Paulo Filho, Iara Adriana, Anelice Chaves, Rosiane Costa e Valmilucia Nascimento, amigos de longas datas, que me fizeram iniciar esta caminhada.

A minha equipe de trabalho, por serem sempre solidários e companheiros.

A todos os professores deste mestrado, em especial ao Prof. João Vaz, por todo o apoio, pois sem ele, não estaríamos aqui!

Dedicatória

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!
(Mantoan, 2003-p.91)

À Gabriel Nelo de Oliveira, meu avô (in memoriam) e Roncinel de Albuquerque Pires, meu esposo (in memoriam), por tudo que representaram na minha vida.

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SATUBINHA (MA)

Resumo: O projeto apresentado emerge do trabalho desenvolvido no âmbito do curso de mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor. Tendo como objetivos: Promover o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas de educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Satubinha (MA); Identificar boas práticas pedagógicas de educação inclusiva; Identificar metodologias de diferenciação pedagógica promotoras da inclusão; Descrever técnicas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula; Construir um projeto de formação continuada de professores sobre as boas práticas de educação inclusiva. Esta investigação é exploratória como recurso o questionário, que foi disponibilizado de forma impressa, a amostra foi constituída por todos os Educadores da Rede Municipal de Satubinha. Diante dos resultados, foi construída a proposta de formação, para responder à necessidade de evidenciar a importância e os benefícios das práticas educativas de inclusão, das metodologias de organização cooperativa da aprendizagem cooperativa. O trabalho será constituído por duas partes, a primeira traz o enquadramento teórico, sobre Educação Inclusiva; Formação de Professores e Pedagogias Diferenciadas; Aprendizagens Cooperativas e Escalas de Proficiência. A parte II, compreende o estudo empírico, e a contextualização do estudo.

Palavras-Chave: Inclusão. Autismo. Metodologias Cooperativas.

TEACHERS TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF SATUBINHA (MA)

Abstract: The presented project emerges from the work developed in the scope of the Master's course in Special Education, in the specialty of Cognitive and Motor Domain. **Aiming to:** Promote the development of good pedagogical practices in inclusive education for students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in municipal schools in Satubinha (MA); Identify good pedagogical practices in inclusive education; Identify pedagogical differentiation methodologies that promote inclusion; Describe techniques for the cooperative organization of learning in the classroom; Build a continuing education project for teachers on good practices in inclusive education. This investigation is exploratory using the questionnaire, which was made available in print, the sample consisted of all Educators from the Municipal Network of Satubinha. Based on the results, a training proposal was created to respond to the need to highlight the importance and benefits of inclusive educational practices, methodologies of cooperative organization of cooperative learning. The work will consist of two parts, the first one brings the theoretical framework, on Inclusive Education; Teacher Training and Differentiated Pedagogies; Cooperative Learning and Proficiency Scales. Part II comprises the empirical study, and the context of the study.

Keywords: Inclusion. Autism. Cooperative Methodologies.

SUMÁRIO

Introdução	9
PARTE I - Enquadramento Teórico.....	12
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO.....	13
1.1. Concepções Históricas.....	14
1.2 Políticas Públicas e Legislação Brasileira	15
1.3 Inclusão.....	23
1.4 Autismo	27
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS ..	37
2.1 Formação de Professores	38
2.2 Pedagogias Diferenciadas	40
CAPÍTULO III – APRENDIZAGENS COOPERATIVAS E ESCALAS DE PROFICIÊNCIA .	45
3.1 Aprendizagens Cooperativas	46
3.2 Escalas de Proficiência.....	53
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA	60
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO	61
4.1 Objetivos do Estudo	62
4.2 Metodologia da Investigação	63
4.3 Procedimentos e Instrumentos	64
4.4 Caracterização da Amostra.....	66
4.5 Estatísticas Descritivas – Necessidades Formação	69
4.6 Análise estatística das diferenças entre os valores das médias e desvios-padrão (t student)	75
4.7 Correlações	78
4.8 Análise dos resultados	82
CONCLUSÃO	84
BIBLIOGRAFIA	86
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	94
ANEXOS	97

ANEXO 1 – Carta de Anuência	98
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O papel do professor	51
Quadro 2 – Papeis essenciais do professor.....	53
Quadro 3 - Caracterização da amostra	71
Quadro 4 - Idades dos docentes.....	71
Quadro 5 - Caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva	72
Quadro 6 - Valores dos mínimos, máximos, média e desvios-padrão das respostas à questão de investigação sobre necessidades de formação	73
Quadro 7 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas.....	73
Quadro 8 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia no controle de comportamentos disruptivos	74
Quadro 9 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia com colegas docentes e famílias dos alunos	75
Quadro 10 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às medidas de avaliação da satisfação	76
Quadro 11 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às questões de investigação.....	77
Quadro 12 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às questões de investigação 2	78
Quadro 13 - Valores do t de <i>student</i> correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função	79
Quadro 14 - Valores do t de <i>student</i> correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação e às escalas de autoeficácia em função da posse ou não de uma licenciatura.....	81
Quadro 15 - Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação, as medidas de satisfação e os totais das escalas de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas	84
Quadro 16 - Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação e os totais das escalas de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas	84

Introdução

Durante muito tempo as políticas educativas valorizaram a promoção de práticas de ensino homogêneas, nas quais as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sendo educadas segundo os mesmos procedimentos, como se fossem todas iguais e com as mesmas necessidades. Foi somente a partir dos finais do século XIX, que novas concepções políticas e a acumulação de conhecimento científico fizeram emergir uma percepção de que todos deveriam ser tratados de forma diferente, prezando pelos mesmos direitos, em uma concepção educativa baseada na equidade para todos, com respeito pelas diferenças de cada um. No entanto, isso tem ocorrido mais no campo teórico e nos discursos do que se efetivado na prática.

O empenho político com a redução das desigualdades sociais e o investimento na produção de conhecimento científico sobre os benefícios dos processos de inclusão, suscitaram olhares multidisciplinares acerca da educação inclusiva de todas as crianças, resultando em um aumento considerável de trabalhos investigativos sobre a temática nas bases de dados científicas, assim como um acréscimo de boas práticas inclusivas em escolas de todos os graus em múltiplos países pelo mundo fora.

As discussões contemporâneas sobre a temática da inclusão educativa de pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais têm aberto vários caminhos, possibilitando a todos um maior ganho de consciência sobre a importância do direito à educação de todas as crianças, assim como um avanço na percepção de que, de uma maneira ou de outra todas as crianças apresentam as suas necessidades educativas, pelo que as práticas educativas inclusivas são benéficas para todos. Pois, promover uma educação inclusiva é assegurar a qualquer ser humano os direitos legais, sociais e políticos abordados na Constituição Brasileira.

Para isso, é indispensável uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, visto que a função desempenhada pelo professor em sala de aula pode proporcionar a interação entre todos os discentes e, desse modo, colaborar para a efetivação de uma escola inclusiva. Por outro lado, caso essas práticas não estejam

pautadas numa concepção inclusiva, pode reforçar a exclusão e a construção de adultos socialmente excluídos e despojados dos seus direitos.

Diante disso, surge a questão orientadora deste trabalho de investigação: Quais são as necessidades de formação dos professores de educação especial nas escolas públicas municipais de Satubinha a respeito das práticas promotoras da inclusão na educação?

Diferentes razões motivaram este estudo, tais como compreender as limitações e possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva, contribuir com a produção científica sobre a temática, colaborar com a efetivação da inclusão no ambiente escolar, identificar necessidades de formação dos professores para gerar respostas. Mais concretamente, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma educação efetivamente inclusiva no município de Satubinha (MA), tendo em vista que a formação de professores sobre a temática da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ser insuficiente e precária.

Nessa perspectiva, busca-se uma compreensão da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, em uma sociedade que precisa romper preconceitos, rever valores e procurar novos paradigmas na concepção de uma educação para todos. No aspecto pessoal, a pesquisa se justifica pelo fato de que a pesquisadora é Supervisora Escolar, e se sente incomodada com as dificuldades para efetivação da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Satubinha (MA). Na dimensão científica, a pesquisa contribuirá como subsídios para a realização de pesquisas futuras.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivos gerais: compreender as limitações e possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Satubinha (MA). Para tanto, conta com os seguintes objetivos específicos: contribuir com a produção científica sobre a temática; contribuir com a efetivação da inclusão no ambiente escolar; identificar necessidades de formação dos professores para gerar respostas; construir um projeto de formação continuada de professores sobre as boas práticas de educação inclusiva.

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa se constitui em um estudo exploratório com o intuito de avaliar as atitudes dos professores sobre eventuais necessidades de

formação para gerar posteriormente um projeto de formação. O trabalho será constituído por duas partes, a primeira traz o enquadramento teórico, que está dividido em três capítulos. O capítulo I aborda a Educação Inclusiva e Autismo, o qual está subdividido em quatro tópicos: Concepções Históricas, Políticas Públicas e Legislação Brasileira, Inclusão e Autismo. O segundo capítulo aborda a Formação de Professores e Pedagogias Diferenciadas, o Capítulo III cita Aprendizagens Cooperativas e Escalas de Proficiência.

A parte II compreende o estudo empírico, o capítulo IV, que versa sobre o estudo empírico, aborda: os objetivos do estudo, a metodologia de investigação, os procedimentos e instrumentos, a caracterização da amostra, as estatísticas descritivas, a análise estatística das diferenças entre os valores das médias (*t student*), as correlações, e a análise dos resultados. Por fim a pesquisa traz as conclusões e bibliografia.

Nos apêndices estão descritos o modelo de questionário, o modelo de termo de consentimento de livre esclarecido e a descrição da proposta formativa para educadores de infância e professores para a educação básica, com os seguintes itens: Designação da Formação, Enquadramento, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Destinatários, Plano e conteúdos, Metodologia, Gestão e Organização de Recursos, Horário, Modelo de Avaliação da Formação, Formadora e Bibliografia.

PARTE I - Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO

1.1. Concepções Históricas

Historicamente, os processos de exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais vêm já da Grécia antiga, segundo Marcílio (1998, p. 23), “os bebês nascidos disformes deveriam ser expostos, a deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono”. Na Roma antiga, os recém-nascidos com deficiência física eram abandonados ou afogados. Converging com este pensamento, Platão em seu livro “República” recomenda a morte das crianças com corpo mal constituído e o cuidado dos que ganharam da natureza corpo são e alma pulcra, nesse sentido, Aristóteles, no livro “Política” propõe a proibição de fornecer alimentos a toda criança “disforme”. Ainda, na concepção dele, era desperdício para o Estado o investimento em educação da pessoa surda, visto que “o pensamento é impossível sem a palavra” (Aristóteles, 384-322 a. C., citado por Carvalho, 2020, p. 42).

Lentamente, com o passar do tempo, foi-se criando uma outra concepção de que as pessoas com deficiências eram endemoniadas. Entre os judeus, também no tempo de Cristo, a visão de que a deficiência era ocasionada por castigo pelos pecados do próprio ser ou de seus antepassados, por intervenção dos maus espíritos e/ou por forças da natureza. Com a doutrina do Cristianismo predomina um sentimento de compaixão para com os outros menos afortunados, entre eles as pessoas com deficiência. Dentre os muitos milagres de Cristo há relatos de grande número de cura de pessoas com deficiência física, cegos e surdos.

Os povos Hebreus também assumiam uma concepção bíblica de que a deficiência era sinal de impureza e que simbolizava o pecado, que poderia este ter sido cometido pelo próprio sujeito, ou por seus pais. Sendo que, além de ter de superar os desafios impostos pela limitação da deficiência, ainda teriam de superar o preconceito em todos os aspectos sociais. No transcorrer da Idade Média, até o século XVIII, a definição de pessoa com deficiência estava sempre relacionada ao ocultismo, ao misticismo e à religiosidade, sem nenhuma apreciação científica que apoiasse essas concepções sobre as dificuldades de algumas pessoas.

Os conhecimentos produzidos na área da medicina, no início da Idade Moderna, conduziram a uma renovação da concepção da deficiência como doença, de caráter incurável, variação de menor magnitude da doença mental. Desse modo, iniciam-se as primeiras práticas sociais formais de cuidado à pessoa com necessidades educativas especiais. Com o surgimento das sociedades contemporâneas, houve uma mudança de paradigmas e concepções em todos os aspectos, no caso das pessoas com deficiências, a visão assistencialista foi suprimida em detrimento da postura profissional e integrativa. A forma científica de pensar a realidade impulsionou uma mudança na forma de lidar com as pessoas com deficiência, bem como as legislações em diversos países. Dentre as principais legislações e mudanças ocorridas nesse período, Anjos (2014) afirma que a partir de 1789, diversos movimentos com o intento de proporcionar meios de trabalho e locomoção para as pessoas com deficiência física dentre eles; as muletas, a cadeira de rodas, bastões, bengalas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis, entre outros.

No ano posterior, ocorreram algumas mudanças no tocante a concepção de cegos, foi criado o sistema de Código Braille, proporcionando a integração dos deficientes visuais a linguagem escrita. Ainda neste século, houve um grande avanço ao se descobrir a distinção entre surdez e mudez. Vale destacar que, não há registro de data precisa para o início do uso da Língua de sinais, criada por John Bulwer, médico inglês, publicou diversos livros que ressaltam a utilização de gestos (Lane, 1997, citado por Duarte, 2009).

1.2 Políticas Públicas e Legislação Brasileira

No Brasil a inclusão de pessoas com deficiência se inicia de modo mais efetivo a partir de 12 de setembro de 1854, quando D. Pedro II determinou que se edificasse o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente foi denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), com mais de 150 anos prestando atendimento aos cegos. D. Pedro II, também fundou o Instituto dos surdos-mudos em 1857, que na atualidade tem como nomenclatura Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) com 150 anos de existência. No ano de 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública que

proporcionou a discussão da educação das pessoas com deficiência em todo o país, abordando a necessidade de formação de professores para surdos e cegos.

Durante a primeira metade do século XX, foram fundadas novas instituições, sendo a maioria religiosa, de cunho filantrópico, conveniadas, sendo auxiliadas financeiramente pelo Estado e donativos da comunidade, com a finalidade de oferecer suporte às pessoas com deficiência. Após a II Guerra Mundial, o Brasil foi infectado pela poliomielite, afetando todas as classes sociais, em meio a essa turbulência de um alto índice de pessoas com deficiência, foram criadas muitas instituições, dentre as quais a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada nos anos de 1950, no Rio de Janeiro.

Em 1961, é sancionada a Lei 4024/61, sem grandes contribuições à população com deficiência, as leis de educação brasileiras posteriores também não trazem mudanças grandiosas. Somente a partir da nova Constituição Brasileira, em 1988, após diversos movimentos em nível mundial que abordavam a temática da inclusão de pessoas com deficiência, é que registraram mudanças na legislação.

A publicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, desencadeou uma reformulação na educação brasileira, sendo a primeira delas, expressa no Artigo 205, estabelece: “a educação é direito de todos” e no artigo 208, que determina: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 65). Diante do exposto, fica garantida a educação para todos os cidadãos brasileiros, no entanto, a materialização desse direito ainda percorrerá um longo caminho até ser efetivado no interior das escolas.

E assim, no ano de 1989, o Brasil promulga a Lei nº 7.853/89, que trata sobre o amparo às pessoas com deficiência e sua integração social, esta Lei estabelece como crime suspender, recusar, adiar, cancelar ou eliminar a matrícula de um educando em função de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ofertado pela rede pública ou privada. Esta lei foi considerada um avanço por assegurar a matrícula desse público-alvo, que até então era negada por muitas instituições, sob a alegação de que a escola não estava preparada para receber o aluno com deficiência.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº. 8.069/90, este Estatuto assegura muitos direitos e deveres aos adolescentes e crianças, na perspectiva da inclusão destaca-se o artigo 55 que determina “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Lei nº. 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, p. 24). Assim, o direito a educação das crianças e jovens com deficiência fica garantido, por um lado as instituições de ensino devem garantir a vaga e por outro lado, os pais ou responsáveis são obrigados a efetivar a matrícula.

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, período em que todas as nações do mundo se comprometeram com a garantia da Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação” (Arruda & Dikson, 2018). Este documento, de cunho mundial passou a impulsionar a formulação das políticas públicas para a educação inclusiva. O artigo 1º da declaração afirma que “1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, 1990, p. 1).

Em prosseguimento aos processos de Conferências mundiais, em 1994, houve em Salamanca a Conferência Mundial em Educação Especial, onde compareceram delegados de 88 países e 25 organizações internacionais, tendo sido consolidado compromissos nessas Conferências que impulsionaram adequações na legislação brasileira (Santos & Teles, 2012). No artigo 2º do documento produzido na Conferência, estabelece: “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 01). Nessa concepção, haverá maior possibilidade para promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência.

A partir do ano de 1994, o Brasil fixa a Política Nacional de Educação Especial, no entanto, esta política configura um retrocesso nas políticas públicas ao nortear o processo de “integração instrucional” que limita o acesso às salas de aula regulares àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1994, p. 19). Esse retrocesso foi posteriormente corrigido com promulgação de novas legislações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 traz em seu bojo algumas inovações, a exemplo disso cita-se o artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino garantam aos estudantes currículo, recursos, método e organização específicas para atender às suas especificidades; garantindo ainda, a terminalidade específica àqueles que não alcançarem o nível estabelecido para a conclusão do Ensino Fundamental de decorrência de suas deficiências e; o avanço nos estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

O artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz entre os princípios para a reorganização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 17). Destaca-se, também, o artigo 37 que garante oportunidades educacionais adequadas, ponderando as especificidades de cada estudante, condições de vida e de trabalho, seus interesses, perante cursos e exames. Já o artigo 58, tem sido visto com certa contrariedade, por estabelecer que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 26). Cabe destacar que, após a regulamentação e implementação nas rotinas escolares foi possível compreender o Atendimento Educacional Especializado como mais uma possibilidade de aprendizagem para os discentes, tendo em vista que, nesse momento, a aprendizagem deverá funcionar no contraturno, momento em que o aluno poderá ter acesso a um atendimento mais apropriado para superar as possíveis limitações impostas por sua deficiência.

Em 2002, com a Resolução CNE/CP nº1/2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que determina que as instituições de ensino superior deverão instituir na organização curricular formação docente voltada ao atendimento à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Outro fato marcante no ano de 2002 foi a sanção da Lei nº 10.436/02, a qual

reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, assegurando que sejam ofertados mecanismos de institucionalização para uso e difusão, assim como a inclusão do componente curricular Libras nos cursos de formação de docentes e de fonoaudiologia.

No ano seguinte, foi fixada a Portaria nº 2.678/02, responsável por aprovar as orientações e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, incluindo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a indicação para sua utilização em todo o país. De acordo com o Ministério da Educação, “a educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação”. (Portaria MEC nº 2678, 2002, p. 12).

No ano de 2004, o Ministério Público Federal disponibilizou uma Cartilha denominada “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com a finalidade de difundir as considerações e diretrizes mundiais para a inclusão. Ainda no mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 5.296/04, o qual regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, instituindo regras e critérios para a implementação da acessibilidade dos sujeitos com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio do Programa Brasil Acessível.

No ano de 2005 foi fixado o Decreto nº 5.626/05, incumbido de homologar a Lei nº 10.436/02, no intuito de promover a inclusão dos alunos surdos, deliberando acerca inclusão da Libras como componente curricular, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, formação e a certificação de professor, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (Decreto nº 5.626, 2005).

No ano posterior, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, difundido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, tendo por intuito, entre outros atos, promover a discussão e construção de ações afirmativas que permitam inclusão, no currículo da

educação básica, possibilitando assim, acesso e permanência desse aluno na educação superior.

No ano subsequente foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que promove, dentre outras ações, a implantação de salas de recursos multifuncionais, estruturação da acessibilidade arquitetônica aos prédios escolares e a formação de professores para o atendimento educacional especializado. Ainda nesse ano, foi implementado o Decreto nº 6.094/07, que determina as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, ratificando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos discentes, fomentando a inclusão educacional nas escolas públicas.

No ano de 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual estão presentes as diretrizes que norteiam ações direcionadas à inclusão escolar, solidificando o movimento histórico brasileiro. Ainda neste ano, é sancionado o Decreto nº 6.571/2008, que fixa diretrizes para a efetivação do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).

No ano de 2009 foi proclamada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, neste documento fica definido que os Estados Parte devem assegurar a efetivação de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, institui também que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional macro, e que as crianças com deficiência sejam incluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, conforme previsto na Artigo 24, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, onde está expresso que “possibilitando o acesso ao ensino fundamental inclusivo, gratuito e de qualidade, primando pela equidade em relação às demais pessoas na sociedade em que vivem” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 17).

Também no corrente ano, foi promulgado o Decreto nº 6.949/09, fundamentado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e que a partir do decreto o texto se configura como norma constitucional brasileira. Ainda nesse ano, o Conselho

Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica CNE/CEB, instituiu a Resolução nº 04/2009, fixa diretrizes funcionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser ofertado em contraturno (inverso da escolarização), prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da mesma escola ou em outra escola de ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser ofertado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em estabelecimentos comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (artigo 5º).

No ano de 2011 foi criado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em caráter de projeto de lei, o qual somente foi sancionado em 2014. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou sobredotação na rede regular de ensino”. Dentre as estratégias está a garantia de repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

No ano de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764/12, que implementa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Esta é considerada um marco significativo, já que até então, as pessoas com autismo não eram consideradas pessoas com deficiência.

No transcorrer do ano de 2013, ocorreram diversas mudanças nas legislações brasileiras: A primeira delas foi a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852), a qual originou um movimento de inclusão, liberdade e participação das juventudes na sociedade, definindo ações afirmativas para a educação inclusiva, respeito a diversidade, além de estabelecer a participação dos jovens nos processos de gestão democrática nas escolas e universidades. Outra inovação foi ocasionada pela lei n. 12.796, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases à expansão da escolaridade obrigatória para a faixa dos 4 aos 17 anos

(já prevista pela Emenda Constitucional 59), além de estabelecer normas para a diversidade étnico-racial, substituiu o termo “educandos com necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No ano posterior foi aprovada a lei n. 13.005 sobre o Plano Nacional de Educação, dando sequência ao processo iniciado em 2001, com a lei n. 10.172.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) definiu 10 diretrizes e 20 metas que deverão guiar as ações educacionais brasileiras do período de 2014 a 2024. Entre as dez diretrizes apresentadas, destacam-se: “I – a erradicação do analfabetismo; II – a universalização do atendimento escolar; III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – uma meta de aplicação dos recursos públicos com vistas a assegurar a expansão do ensino com qualidade e equidade; V – a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Plano Nacional de Educação, 2014, p. 37).

No ano de 2015 foi sancionada a Lei n. 13.234/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que determina que o poder público necessitaria instituir um cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, com a finalidade de promover o desempenho de políticas públicas que visassem o desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes. O movimento brasileiro de Inclusão considerou esta lei como um ganho significativo.

Em 2018 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Lei nº 13.716 alterou a LDB para garantir atendimento educacional ao discente da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por período prolongado. Outra legislação relevante neste ano foi a Lei nº 13.632, que determina que: “os sistemas de ensino devem assegurar (...) a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade (...) com vistas a atender à meta de inclusão plena” (Base Nacional Comum Curricular, 2016, p. 39). No entanto, além da organização curricular, se faz necessário a formação de professores e de todos os profissionais da escola, pois sem a formação necessária jamais haverá inclusão.

No ano de 2019, Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei nº 13.845, passou a assegurar vagas no mesmo estabelecimento de ensino a irmãos que cursarem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Este foi considerado uma mais valia pelo fato de que, além de facilitar o acompanhamento dos pais, possibilita um diagnóstico mais completo, pela possibilidade de avaliar os irmãos.

Desse modo, pode-se afirmar que, em nível de legislação e políticas educacionais, há amparo legal que assegura a igualdade e equidade a todas as pessoas, então se faz necessário investigar os motivos pelos quais essas políticas não chegam ao interior das escolas, porque na prática ainda existem tantas limitações para a garantia do direito a educação às pessoas com deficiência.

1.3 Inclusão

No decurso da história sempre foram percebidas minorias excluídas no contexto social e, conseqüentemente, no contexto educacional. Nesse sentido, a exclusão pode ocorrer por diversos fatores, tais como: diversidade de raça, etnia, classe social, gênero, religião e habilidade (Ainscow, 2009). No Brasil, até o século XIX, a educação escolar era destinada a todos os cidadãos, excetuando-se os primogênitos e mulheres, além dos negros (que eram escravos, e não eram considerados cidadãos).

Mesmo após a abolição da escravatura, o processo educacional ainda não conseguiu englobar toda a população. Somente a partir do século XIX, a educação começou a ser mais exigida, a partir do processo de industrialização, pois havia a necessidade de mão-de-obra qualificada. No entanto, como as fábricas não eram capazes de gerar empregos para todos, muitos ainda permaneceram à margem da escolarização.

E, apesar das diversas campanhas em prol da educação, somente a partir da Constituição de 1988 é que há um direcionamento em relação a universalização da educação. Ressalta-se que, o grande impulsionador para a redução da população excluída da escola foi o “Movimento de educação para todos”, este movimento culminou com a Conferência de

Educação para todos em 1990, onde todos os países partícipes se comprometeram com este compromisso.

Tendo como aliado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), impulsionou um grande número de matrículas nas escolas públicas. Vale lembrar que, a escola deve estar preparada para receber este público, pois, se o não fizer, então, de acordo com Cerdeira (2000), “quando, numa escola, alunos e professores convivem diariamente com atitudes de desinteresse, de conflitualidade, de desânimo e de apatia, então tendem espontaneamente (e apesar de algumas esporádicas e breves resistências individuais) a aprender a desinteressar-se, a aprender a desanimar e a aprender a alhear-se das coisas, dos outros e do que acontece a sua volta” (p. 13).

Em se tratando de pessoas com deficiência, esse processo de exclusão se manifestou de várias formas e em muitos contextos sociais. No ambiente escolar, ela se caracterizava, principalmente pela falta de acessibilidade arquitetônica, na concepção de homogeneidade, caracterizada pela falta de conhecimento da Língua brasileira de Sinais (Libras) pelos profissionais da educação, dentre outras. Nesse sentido, incluir vai muito além de garantir o direito a matrícula, definido pela legislação.

Após anos de práticas de exclusão escolar em todas as esferas, surgiu um movimento mundial em prol da inclusão de todas as crianças na escola e na defesa da igualdade de direitos no acesso à educação. Esse movimento associou-se a uma série de Conferências envolvendo vários países com a finalidade de se estabelecerem pactos de priorização das boas práticas inclusivas na educação para todos. Nesse aspecto, a educação inclusiva tem como finalidade minimizar as pressões que conduzem a exclusão, tanto relacionadas ao desempenho cognitivo, ao gênero, a raça, a classe social, estrutura familiar, a sexualidade ou até mesmo ao estilo de vida. No entanto, as sociedades e os sistemas educacionais, ainda tem dificuldade para garantir a efetividade dessa educação inclusiva.

Nesse sentido, se faz necessário, uma mudança de concepção e de paradigmas, legislações e campanhas já estabelecidas em prol desta inclusão. No entanto, Ainscow (2009) alerta que “se a inclusão é mais comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, então, em muitos países, sua conexão com mau comportamento está bem próxima. Assim, à menção da palavra inclusão, algumas

peessoas dentro das escolas temem que isto signifique que lhes será solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil” (p. 16).

Mantoan (2003) afirma que a exclusão escolar se caracteriza, sendo que na maioria das vezes, quando é negado ao estudante com deficiência o direito de acesso ao saber sistematizado e que, muitas vezes, o discurso de escola democrática mascara uma realidade de exclusão. Portanto, além da legislação e do discurso, se faz necessário uma prática social fundamentada no diálogo, na construção de saberes e na possibilidade de acesso de todos ao conhecimento científico. Nesse sentido, corre-se o risco de, apenas integrar as pessoas excluídas, que na visão de Fumegalli (2012, p. 20), seria “a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo”, ou seja, seria apenas a garantia de acesso das pessoas com deficiência no ambiente educacional, sem que haja flexibilidade curricular, metodológica, arquitetônica, de linguagem para a garantia de aprendizagem desses alunos.

Diante disso, Sanches (2006) explica que, “a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva” (p. 69).

Nessa conjuntura, enfatiza-se que a escola ideal é aquela que inclui, no entanto, para que a inclusão seja de fato efetivada, se faz necessária a desconstrução de valores e crenças já arraigadas, possibilitando a aprendizagem e a construção de uma postura cidadã para todos, com ou sem deficiência.

De acordo com Dias (2006), “no caso do processo de inclusão, quando bem aplicada, surge, dentre outros, os seguintes resultados imediatos: 1) as escolas regulares se transformam em unidades inclusivas; 2) os sistemas escolares se adequam às necessidades dos alunos, sejam pelo viés arquitetônico, de comunicação, de metodologia de ensino, acessibilidade de instrumentos que favoreçam a aprendizagem, mudanças de atitudes” (p. 4).

Desse modo, ser incluído em uma escola é muito mais do que estar presente fisicamente na sala de aula ou constar no diário de classe, ser incluído significa que se faz parte de uma dinâmica social com a plena consciência de que se pertence também a essa realidade por direito próprio. Sendo esse o grande desafio da inclusão, promover um ambiente em que realmente a pessoa com deficiência se sinta incluída, seja parte deste ambiente, possa participar, interagir, mesmo com limitações. Para isso, se faz necessário adotar metodologias inclusivas, em que todos indistintamente possam interagir e aprender. Nesse direcionamento, Frazão (2020) destaca que, “portanto, a inclusão implica uma reestruturação do sistema comum de ensino que em vez de considerar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino da escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno a origem da dificuldade” (p. 201).

Com essa visão, supera-se a concepção de que o discente com deficiência é incapaz, demonstrando, por meio dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que o aluno com deficiência possui potencialidades, que se estimuladas de forma apropriada, podem desenvolver as estruturas cognitivas e gerar aprendizagens.

Para isso, a escola deve estar organizada de a atender aos discentes com deficiência com diferentes necessidades de atendimento, de forma que possam aprender e interagir com os demais estudantes no ambiente escolar. Deste modo, a escola inclusiva, deve ter seu espaço físico adaptado, bem como “o projeto pedagógico, o currículo, suas práticas e concepções, de modo que o aluno com deficiência seja respeitado e possa desenvolver suas potencialidades” (Pires, 2020, p. 75).

Na concepção de Alves (2020), “é preciso que algo seja feito para alavancarmos essa situação principalmente no processo de escolarização dos alunos e, a escola tem um papel fundamental e precisa estar apta a desenvolver atitudes e práticas que, somadas às adaptações curriculares, metodológicas e de recursos físicos e materiais, assegurem a esses o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, que compreenda e atenda suas reais necessidades, estimulando sua autonomia na vida familiar, escolar e social” (p. 76).

Diante disso, se faz necessário que na Educação Inclusiva os procedimentos educativos sejam compreendidos como processos sociais, em que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, ou com dificuldades de aprendizagem possam ter o

mesmo direito escolarização. Nesse sentido, Papa *et al.* (2015) afirmam que, “o alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade escolar. O objetivo principal é fazer com que a escola atue em todos os seus escalões, possibilitando a integração e o aprendizado de todas as crianças que dela fazem parte” (p. 3).

O ambiente escolar é definido como inclusivo, ao passo que reconhece a diversidade de seus discentes, com a finalidade de atender com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada estudante, condição fundamental numa prática educativa inclusiva, é necessário adequar os diversos componentes curriculares, de modo a atender às especificidades individuais de todos os alunos. Deve-se criar possibilidades, traçando metodologias diferenciadas e adequando a prática educacional aos modos característicos dos discentes aprenderem, sempre ponderando sobre o processo de ensino e de aprendizagem e o atendimento às diversas de necessidades dos estudantes na sala de aula (Brasil, 1988).

1.4 Autismo

Estudos revelam que o termo autismo aparece em 1911, notadamente com as pesquisas de Bleuler, o primeiro é mencionado como um atributo da esquizofrenia. Em 1943, com os estudos de Leo Kanner, passou a definir-se como uma clínica específica e não mais sendo considerado como um tipo de esquizofrenia. A partir dessas publicações, o autismo foi caracterizado como uma síndrome que Kanner tituló de Autismo Infantil Precoce. Seus estudos sobre as particularidades mais marcantes dos pais dos seus pacientes lhe proporcionaram traçar “um perfil comum” aos pais de crianças portadoras desta síndrome.

O conceito de autismo definido pela *Autism Society of America* foi o autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de

qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças, que possa causar a doença (ASA, 1978, citado por Gauderer, 1997).

Nesse sentido, o autismo é definido como um transtorno grave, isto se deve à sua complexidade, pela quantidade de crianças que nascem acometidas com o transtorno, pelas dificuldades de diagnóstico e, conseqüentemente, resistência de aceitação da família, além da impossibilidade de testá-lo, muito menos medi-lo, o que dificulta o diagnóstico. Vale destacar que, não existe sinalizador biológico que permita um exame preciso para a confirmação ou não desse diagnóstico. Exatamente por isso, diversos autores definiram conceitos diversos para a temática.

Diante disso, Mello (2007) afirma que, “autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação” (p. 16).

Esses três desvios que caracterizam o autismo foram chamados por Lorna Wing e Judith Gould, em seu estudo realizado em 1979, de “Tríade”. A Tríade é responsável por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, mas com condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média.

Assim sendo, são percebíveis manifestações de comportamento distintas, no autismo. O déficit na comunicação/linguagem, pode se apresentar com a omissão ou retardamento no desenvolvimento da linguagem oral. Da mesma forma, o déficit na interação social é típico do autismo, em função da falta de reciprocidade, da limitação na socialização e do comprometimento do contato com o outro. E outra característica observável na pessoa com autismo é o déficit comportamental, sendo necessária ao autista o estabelecimento de rotinas, bem como movimentos repetitivos e as estereotipias, percebíveis em muitos casos.

Essas manifestações dos sujeitos com autismo são decorrentes transtorno, ocorrendo em grau mais leve ou mais grave, variando no comportamento entre verbais e não verbais, e resistência a mudanças. “é também comum se observar crianças autistas fascinadas por certos estímulos visuais, como luzes piscando e reflexos de espelho bem como tendo certas aversões ou preferências por gostos, cheiros e texturas específicas” (Silva & Mulick, 2009, p. 120). No entanto, estudos mostram que por meio de outras convivências é possível desenvolver estímulos positivos minimizando o isolamento.

De acordo com Silva (1997), o “nível intelectual alto e dificuldades profundas quanto á afetividade (frieza nas relações). Nesse sentido, a literatura sobre esta síndrome põe em evidência as subjetividades dos pais como um dos determinantes do autismo do filho, ainda em sua vida intrauterina” (p. 31).

Nesta concepção, se não houver relações afetivas expressivas entre a criança e seus pais, especialmente com a mãe, o bebê inevitavelmente deixará de responder aos estímulos externos, isto é, gradativamente a criança vai sentindo falta desses estímulos reprimindo-os até internalizá-los como inexistentes, se utilizando apenas de estímulos internos, em si próprio, e se fechando para o mundo exterior, instituindo um mundo exclusivamente seu.

Vale destacar que, segundo Mello (2007) “o autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder” (p. 11). Nesse sentido, após inúmeros estudos, foi constatado que, embora haja proximidade, o estímulo e o cuidado dos pais com as crianças, o autismo não é consequência destes. No entanto, ainda serão necessários muitos estudos e pesquisas para se chegar a explicações para as causas e consequências do autismo. Tendo sido denominado na atualidade de Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com alguns autores, o autismo é considerado uma síndrome, cuja característica marcante é a alteração intensa do comportamento, com distintas procedências e motivos e que, por conseguinte, constitui-se caminho para a progressão de distúrbios e alterações relevantes no desenvolvimento social da criança, conforme explica Steiner citado por Orrú (2009), ao dizer que “entre os Transtornos Globais de Desenvolvimento, o autismo

é o maior representante, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo, além de (...) manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono, ou da alimentação, crises de birra, ou agressividade (auto agressividade)” (p. 24).

Vale ressaltar que o diagnóstico é feito por clínicos, sendo necessário a realização de exames específicos para diagnosticar o transtorno e não há terapêutica padrão a ser utilizado. Visto que, cada paciente demanda um acompanhamento específico, segundo suas necessidades e deficiências. Ressalta-se que tanto o diagnóstico quanto a terapêutica estão relacionados a qualidade do trabalho e da informação do profissional responsável.

Algumas características são bem gerais e marcantes, como: “tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação” (Kanner, 2012, citado por Menezes, 2011, p. 37).

Deste modo, percebe-se que o autista precisa ser compreendido em sua essência e ser aceito como sujeito capaz de desenvolver competências desde que sejam utilizadas as estratégias adequadas. Se faz oportuno ter sensibilidade e prontidão para trabalhar com aluno autista, pois perceber suas aptidões e capacidades torna-se extremamente prazeroso e de fundamental importância na vida profissional do educador.

1.4.1 Diagnóstico e Avaliação

No ano de 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) definiu o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra particularização não são distintas. Desta forma, foi organizada a categoria diagnóstica transtorno do espectro do autismo (TEA).

Para o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) - DSM V (2014, citado por Cunha, 2015, p. 37) os déficits sociais e de comunicação são: “a) Problemas de interação social ou emocional alternativo – Isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros; b) Graves problemas para manter relações – Isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais; c) Problemas de comunicação não verbal – o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas. Comportamentos repetitivos e restritivos são: a) apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas; b) fala ou movimentos repetitivos; e c) interesses intensos e restritivos; d) Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais”.

Além do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), existem outros tipos de classificação de doenças e problemas relacionados a saúde que são reconhecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a exemplo disso cita-se o CID 10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) em sua 10ª revisão que está em vigor até 2021, que caracteriza o autismo da seguinte forma: “Autismo no CID-10: F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD); F84.0 – Autismo infantil; F84.1 – Autismo atípico; F84.2 – Síndrome de Rett; F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância; F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; F84.5 – Síndrome de Asperger; F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento; F84.9 – Transtornos globais não

especificados do desenvolvimento” (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 2016, p. 49).

Embora essa Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde tenha passado por diversas atualizações, foi considerada defasada, diante do surgimento de novas pesquisas na área da saúde, e em 2019, foi aprovada durante a Assembleia Mundial da Saúde a CID 11, que prevalecerá a partir de 1º de janeiro de 2022.

Nesta nova classificação o autismo será caracterizado como: Autismo na CID-11: 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado (Atualizado em 21/09/2018 com a listagem de todos os códigos CID-10 e CID-11).

Nesse sentido, a nova classificação se aproxima ao DMS-V nas especificações do autismo. Vale destacar que o intuito destas caracterizações do autismo, não tem por finalidade estigmatizar, mas sim caracterizar a deficiência no sentido de contribuir para um processo de acompanhamento clínico nos casos necessários. Diante dessa conjuntura de tantas particularidades, o processo de escolarização deste público, precisa ser diversificado, de modo a atender cada especificidade, numa perspectiva de promover a escolarização com aprendizagem para todos.

Os autores Keinert e Antoniuk (2012) definem um diagnóstico por faixa etária, que contribui para a identificação e intervenção. Os sintomas podem se caracterizar por sinais diversos, que se diferenciam e distinguem em cada fase do desenvolvimento infantil. A proeminência dos sinais irá definir a classificação do TEA, em leve, moderado, grave ou

ainda Asperger. Os autores ainda esclarecem que “a única característica que será comum a todos os indivíduos com Espectro Autista, mesmo que em graus variados, será a qualidade na interação social” (Keinert & Antoniuk, 2012, p. 41).

Mello (2007) alerta que o diagnóstico deve, obrigatoriamente, ser realizado por um profissional especializado, havendo possibilidade de ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra especializado na área do autismo. Silva *et al.* (2012), também destacam que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser investigada pelos profissionais de forma minuciosa, pois “cada criança tem maior ou menor facilidade com alguma área, e será nesse ponto que os profissionais irão desenvolver sessões a serem trabalhadas com a criança sempre com o foco em avanços para outras etapas” (Silva, 2012, p. 157).

Desse modo, tendo em vista a possibilidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) chegar à escola sem diagnóstico, é importante que o docente conheça alguns comportamentos, que, possam contribuir para alertar os pais sobre a necessidade de uma investigação. Assim, apresenta-se alguns padrões definidos por Keinert e Antoniuk (2012), os quais normalmente são comuns ao diagnóstico voltado à interação social, a comunicação, ao comportamento e interesses em atividades.

De 0 a 12 meses

1- Aspectos da interação social:

A criança não antecipa o movimento de ir ao colo de adultos; omissão no sorriso social; não reconhece a voz da mãe; ausência ao fazer ou manter contato visual; não manifesta interesse pelas pessoas; não estranha pessoa que não são do seu círculo de amigos; não manifesta o choro, ou chora muito sem motivo aparente; carência nas expressões faciais em resposta a situação de emoção; muito irrequieto, ou mostra-se muito parado; não aponta com o dedo o que deseja; não manifesta prazer ao aninhar-se no colo da mãe; manifesta desagrado em receber carinho ou fazer carinho em alguém; não apresenta desejo em brincar com outras crianças, mesmo as de seu convívio. (Keinert & Antoniuk, 2012, p. 41)

2- Quanto à comunicação:

quando emitem balbúcio, parecem dirigir-se ao vazio não interagindo com outras pessoas; é comum emitir sons como “dá”, “papa”, após algum tempo deixam de emitir; os gestos não são utilizados para comunicar o que deseja; quando é tentado ensinar palavras não as repetem; não apresentam interesse em interagir, às vezes emitem sons, mas não como forma de se comunicar. (Keinert & Antoniuk, 2012, p. 41).

3- Quanto ao comportamento e interesse em atividades

Falta de interesse por objetos coloridos; falta de interesse por objetos sonoros e com movimento, ou se irrita muito; dificuldade em fazer preensão nos objetos ou preensão exagerada; ao se deparar com sons rotineiros (liquidificador), pode assustar-se ou reagir com crise; apresenta irritação a luz ou a algum tipo de iluminação; apresenta reações inadequadas a dor, as vezes não correspondente ao que está sentindo; com cortes visíveis não chora, e com pequenas lesões chora desesperadamente; não apresenta sono tranquilo, tendo dificuldades para dormir ou dormir e acordar várias vezes à noite; não apresenta choro, por fome, sede ou estar sujo; pode apresentar choro constante ou quieto por muito tempo; apresenta seletividade nos alimentos; não aceita facilmente a introdução de novos alimentos principalmente os sólidos; tem verdadeiro fascínio por objetos giratórios; apresenta movimento com o corpo de ir e vir mesmo sentado; gosta de olhar para o movimento das próprias mãos; não manifesta interesse por jogos de esconde – esconde; faltando o interesse em brincar; dificuldade em adaptar-se a novas rotinas; dormir ou alimentar-se em lugares não habituado por ele; é comum apresentar comportamento auto-agressivo, morder-se, se bater não manifestando reação de dor. (Keinert & Antoniuk, 2012, p. 42).

Do segundo ao sexto ano de vida.

1-Aspectos da interação social: “Não mantém contato visual, ou apresenta um contato pobre, parecendo atravessar as pessoas; falta de interesse pelas pessoas, não procura e evita-as quando procurado; falta-lhe expressão facial em respostas a situações emocionais; apresenta dificuldade em manter-se em uma mesma atividade, como manter-se em locais fechados; o comportamento hiperativo é muito comum, como também excesso de passividade; utiliza a mão de outra pessoa para apanhar o que deseja; apresenta dificuldade em aceitar carinho, como também em manifestar seu carinho e

quando apresenta tende a ser agressivo; não apresenta interesse em brincar com outras crianças mesmo as de seu convívio; não apresenta interesse pelas crianças de seu convívio; sua interação social é pobre ou ausente; apresenta preferência em brincar sozinho não interage com o grupo em brincadeiras; apresenta comportamento de ignorar a presença de outras pessoas” (Keinert & Antoniuk, 2012, p. 42).

2-Quanto à comunicação: “Não fixa o olhar como forma de comunicação; não utiliza a fala para comunicar-se; não faz apontamentos com o dedo indicando o que quer; não apresenta comunicação através de gestos; apresenta repetição do que acabou de ouvir, ou semanas após; dificuldades em usar os pronomes eu/você, meu/seu, trocando-os; emite frases interrogativas quando na verdade quer emitir frases afirmativas; dificuldade em interpretar frases com duplo sentido; repete frases fora do contexto da comunicação; não manifesta expressão facial para manifestar agrado ou desagrado; pode aprender letras e números antes dos 5 anos (hiperlexia) lendo frases sem saber o significado” (Keinert & Antoniuk, 2012, p. 43).

3- Quanto ao comportamento, interesses e atividades: “Dificuldade em aceitar mudança de rotina, podendo apresentar crises; não aceita mudanças no ambiente, como trocar um móvel de lugar ou substituí-lo; fascinação por objetos não usuais, barbante, ventilador de teto, sons, luzes; fascínio por movimentos giratórios brinca com o carrinho somente utilizando as rodas; apresentam reações inadequadas a dor, às vezes não corresponde ao que está sentindo; com cortes visíveis não chora, e com pequenas lesões chora desesperadamente; podem apresentar dificuldades em ter sono tranquilo; podem não manifestar desejo por alimentos ou bebidas passando horas sem fazer uso dos mesmos; é muito seletivo quanto aos alimentos pode passar dias comendo somente um determinado tipo; grande atração por atividades repetitivas; gosta de ver o mesmo filme. Apresentando comportamentos com mera semelhança; faz uso de rituais. como por exemplo: para ir ao banheiro passa colado nas paredes e fechar todas as janelas; pode apresentar comportamentos auto-agressivos mordendo-se e não apresentando reação de dor; não apresenta noção de perigo; apresentam grande interesse por dinossauros, estrelas sendo capaz de falar horas a pessoa ao lado mesmo sem demonstrar interesse” (Keinert & Antoniuk, 2012, p. 44).

Destaca-se que, na fase da pré-adolescência e adolescência, muitos destes aspectos irão permanecer, no entanto, alguns poderão desaparecer e outros podem surgir.

Nessas circunstâncias, é perceptível que o diagnóstico das pessoas com TEA1 necessita, obrigatoriamente, da análise do seu histórico de existência e da observação meticulosa do seu comportamento, a partir da gestação da mãe até o momento do diagnóstico, por este motivo, este é um diagnóstico complexo e demorado. Mas, que se faz necessário, dado que, somente a partir do diagnóstico, o estudante com autismo terá, efetivamente, acesso aos direitos previstos em lei.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS

2.1 Formação de Professores

São inúmeros os discursos sobre inclusão na educação, sobre a importância de incluir de fato alunos na sala de aula e não apenas inseri-los no ambiente escolar sem que haja nenhuma preparação da escola para recebê-lo, pois para que haja inclusão é necessário que o professor esteja preparado para trabalhar com esse aluno, uma vez que é imprescindível que o docente desenvolva metodologias, atividades e ações que possam respeitar a individualidade desse aluno e ao mesmo tempo promover o respeito de todos para com o mesmo.

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1998, menciona a formação de professores como relevante para o processo ensino aprendizagem, e tendo sido ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, e pela Lei Brasileira de Inclusão LBI 13.146/2015.

Dessa forma, é mandatório que o educador tenha formação específica para tratar com esse aluno para compreender suas individualidades, suas potencialidades, suas limitações para que assim possa promover práticas diferenciadas que possam desenvolver uma aprendizagem significativa para todos os discentes. Uma vez que, a partir dessa formação seria possível a utilização de metodologias diferenciadas.

Perrenoud (2000) é um dos principais autores que defende a pedagogia diferenciada e, segundo ele, “as pessoas não são iguais não possuem ritmos e formas de aprendizagem iguais, não podem aprender do mesmo jeito” (p. 26). Essa prática propõe a observação dos alunos, para o planejamento e implementação de uma nova forma de ensinar. Nesse sentido, a aprendizagem precisa ser compreendida como algo capaz de transformar, possibilitando ao aluno criar e recriar seu próprio conhecimento, para isto, é necessário retomar diálogos sobre os conhecimentos estudados, buscando a compreensão daquilo que foi discutido como objeto de conhecimento.

Segundo Perrenoud (2001, p. 26), “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. Desse modo, verifica-se que dificuldades de aprendizagem aparecem quando não há uma

harmonia entre os objetivos definidos pela escola, mais rotineiramente pela ação docente e os resultados atingidos pelos estudantes, já que na maioria das vezes, alguns educandos não alcançam o que é proposto pelos professores, no tocante a aprendizagem cognitiva, social, afetiva, motora, apresentando dificuldades que restringem a compreensão de certos conteúdos e sua apreensão de forma satisfatória.

Compreende-se que o docente exerce um papel fundamental de mediador do processo ensino aprendizagem, nessa conjuntura, há que se observar o método, o processo em si, para além do produto final, sendo, muitas vezes, necessário ponderar sobre intervenções, salas de recurso, adequação de metodologias, e não se limitar a observação do resultado final.

Nesse contexto, Cunha (2012) afirma que “o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola” (p. 90). Nessa conjuntura, é relevante que o docente tenha conhecimento dos decretos, leis, declarações e portarias que amparam seu estudante com deficiência, bem como as teorias a serem que fundamentam a educação especial que contribuam para aprendizagem e a colaboração mútua, e para o desenvolvimento do sujeito como ser social e sujeito escolar.

Assim sendo, para Cunha (2013), “é fundamental pensar na escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer” (p. 19).

Entretanto, como na maioria dos casos, os profissionais da educação não estão aptos a trabalhar com educação especial. É comum as escolas não disporem das condições para proporcionarem as mudanças necessárias na vida do discente, assim sendo, ratifica-se que a formação continuada na rede de ensino pública ou particular, tais como cursos de aperfeiçoamento, especializações lato sensu, dentre outros, são essenciais para todos os profissionais que atuam na educação escolar.

Nesses termos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) ratificam que: “os estudos mostram a necessidade de uma melhoria na formação de professores para atender os alunos de inclusão e aprender a lidar com a diversidade dos alunos; incentivar atividades de enriquecimento, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias, material de apoio, desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe” (p. 7).

Assim sendo, o próprio Ministério da Educação reconhece a necessidade de formação dos profissionais da educação para que possam prestar um trabalho de qualidade, em parceria tanto as salas de aula regulares quanto os profissionais das salas de atendimento educacional especializado. Ressaltando ainda, que o ambiente de funcionamento das salas de atendimento educacional especializado (AEE) devem dispor de materiais pedagógicos apropriados, de modo que, o uso desses materiais associados a metodologias ajustadas às necessidades individuais de cada discente com deficiência possa promover o desenvolvimento do estudante tanto em relação ao saber sistematizado quanto contribuir para a autonomia em todos os aspectos.

2.2 Pedagogias Diferenciadas

Ao mencionar a importância dos professores promoverem a diferenciação pedagógica não se trata simplesmente de evidenciar apenas a importância de incluir crianças com deficiência, segundo os autores Allan e Tomlinson (2002, citados por Melo, 2011) é de suma relevância que os docentes desenvolvam uma prática pedagógica diferenciada, analisando os empenhos e capacidades de aprendizagem de cada sujeito, de forma a reduzir o insucesso escolar e especialmente, visando a aprendizagem das crianças, respeitando a individualidade, o desenvolvimento e os interesses.

Glat (2007) sublinha esta ideia e acrescenta que, “a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (...) precisa

realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social” (p. 16).

Ainda nessa concepção, Esteves (2017) afirma que “a pedagogia diferenciada, recomendada há muitas décadas pelos especialistas em educação, é geralmente tida, pelos professores, como desejável em tese, mas declarada como impossível na prática, nas atuais condições existentes nas escolas” (p. 13).

Nesse contexto, refletir em mudança nas práticas educativas implica repensar a atuação dos docentes. Para isso, a formação inicial e continuada é essencial, ao passo em que estabelecem uma importante metodologia de profissionalização, passando a ser uma necessidade imprescindível no cotidiano. Consequentemente, é indispensável uma nova escola, com uma prática reflexiva, onde o docente seja habilitado de modo a acolher as diferenças no espaço escolar, com uma prática docente eficaz.

No entanto, Crochík *et al.* (2009) alertam que, “o papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma como o faz e de sua relação com o saber. A forma de transmissão aqui entendida não se refere somente a técnicas, por mais que estas sejam imprescindíveis, mas ao engajamento do professor, à sua cumplicidade com o aprendizado do aluno, isto é, refere-se a princípios políticos e éticos” (p. 44).

Assim sendo, ressalta-se que o docente necessita ter habilidades para a utilização destas estratégias, pois, somente assim, será possível que haja o diálogo necessário para efetivação da aprendizagem na sala aula.

Corroborando esse pensamento, Gomes (2011) afirma que, “esta concepção de pedagogia diferenciada acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos colectivos, de trabalho de grupo ou de trabalho directo aluno-professor, a Pedagogia Diferenciada assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adapta a colaboração dos

alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem. Diferenciar é, também, diversificar” (p. 50).

Nesse sentido, a concepção de pedagogia diferenciada tem como finalidade mediar a aprendizagem de crianças com e sem deficiência, no intuito de ampliar respostas adaptativas e reduzir comportamentos que dificultem o processo de inclusão no meio, no intuito de promover a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades que promovem sua inclusão nos espaços que frequentam, tornando-as mais independentes e criativas. Na sequência desse entendimento, Cunha (2014) afirma que, “o aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber” (p. 68).

Assim, é fundamental que os docentes reconheçam cada discente como diferente, independentemente de possuir alguma deficiência, pois dessa forma será respeitada a sua limitação. Vale destacar que, algumas crianças com autismo têm dificuldade em ler e, portanto, também não conseguem solucionar problemas matemáticos, por não entender o pronunciado. É indispensável a formação dos profissionais, da comunidade educacional que fazem parte da vivência das crianças com autismo, para que, desse modo, os discentes aprendam e sejam incluídos na sociedade.

De acordo com Carvalho (2000), “a organização do atendimento educacional, baseada no paradigma da inclusão, deve procurar a remoção das barreiras para a aprendizagem. Entre as diversas barreiras existentes, a autora destaca como as mais significativas, as de cunho atitudinal. [...] o currículo e as adaptações curriculares, a avaliação contínua do trabalho, a intervenção psicopedagógica, a qualificação da equipe de educadores, os recursos materiais e uma nova concepção de educação especial em educação” (p. 76).

Dessa forma, as escolas devem estar prontas para que o estudante com autismo ou com alguma deficiência se desenvolva como cidadãos capazes de pensar, construir, aprender e tomar decisões. As crianças com deficiência devem frequentar escola regular, entretanto, nelas ainda existem carências de profissionais habilitados, se tornando assim, imperativa a necessidade de se buscar, que cada instituição que promova ensino

inclusivo, já que não pode aguardar que ingresse um aluno com deficiência na escola, para que esta tenha como foco capacitar seus profissionais, pelo contrário, a escola deve estar capacitada para receber todos os alunos. Nesse sentido, Crochík *et al.* (2009) esclarece que “uma escola que tenha alunos com deficiência, mas que não faça as alterações necessárias nos métodos de ensino e de avaliação no ambiente físico e, sobretudo, na atuação de docentes, discentes e funcionários da escola, seria pouco inclusiva” (p. 46).

Mantoan (2015) alerta que, “não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados” (p. 69).

Ante o exposto, os educandos com ou sem deficiência poderão ser favorecidos se o ensino motivar para superação das dificuldades, para uma nova percepção de mundo. Desse modo, o docente deve procurar conhecer cada vez mais seus discentes, selecionando os procedimentos pedagógicos que melhor possam atender às suas especificidades e particularidades no processo de construção do conhecimento.

Para isto, é necessário que o educador tenha formação específica para tratar com esse aluno para compreender suas individualidades, suas potencialidades, suas limitações, e assim possa desenvolver práticas diferenciadas que possam desenvolver uma aprendizagem significativa para todos os discentes. Uma vez que, a partir dessa formação, seria possível a utilização de metodologias diferenciadas de forma adequada. Pois, tal como Ainscow (2000) explica, “sem o desenvolvimento duma linguagem pedagógica apropriada, os professores, particularmente os professores experientes, sentem dificuldade em definir o que fazem habitualmente e em considerar como poderiam mudar as suas práticas. Consequentemente, é necessário criar oportunidades para encorajar a construção de uma linguagem que descreva os ajustamentos relativos a uma prática inclusiva” (p. 11).

Um dos principais autores que defendem pedagogia diferenciada é Perrenoud (2000), na concepção do autor, o fato de as pessoas serem diferentes, possuírem ritmos e formas de aprendizagem diferenciadas, interfere na forma aprender, portanto, não aprendem do mesmo jeito. Essa prática propõe a observação dos alunos, para o planejamento e implementação de uma nova forma de ensinar. Nesse sentido, a aprendizagem precisa ser compreendida como algo capaz de transformar, possibilitando ao aluno criar e recriar seu próprio conhecimento, para isto, é necessário retomar diálogos sobre os conhecimentos estudados, buscando a compreensão daquilo que foi discutido como objeto de conhecimento.

Ainda de acordo com Perrenoud (2001, p. 26), “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. Desse modo, verifica-se que dificuldades de aprendizagem aparecem quando não há uma harmonia entre os objetivos definidos pela escola, mais rotineiramente pela prática docente e os resultados atingidos pelos discentes, tendo em vista que na maioria das vezes, alguns educandos não alcançam o que proposto pelos professores, no tocante a aprendizagem cognitiva, social, afetiva, motora, apresentando dificuldades que restringem a compreensão de certos conteúdos e sua apreensão de forma satisfatória.

CAPÍTULO III – APRENDIZAGENS COOPERATIVAS E ESCALAS DE PROFICIÊNCIA

3.1 Aprendizagens Cooperativas

O ensino para alunos com deficiência enfrenta, na atualidade, grandes desafios no tocante a abordagens pedagógicas estimuladoras da participação ativa dos discentes. Torna-se indispensável pensar em caminhos para a construção do conhecimento científico, proporcionando a interação e corresponsabilidade dos educandos com o meio, somente assim, será possível desenvolver um processo pedagógico capaz de possibilitar a aprendizagem para todos, com ou sem deficiência.

Nesse sentido, Gomes (2011), afirma que, “esta concepção de Pedagogia Diferenciada acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos colectivos, de trabalho de grupo ou de trabalho directo aluno-professor, a Pedagogia Diferenciada assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem” (p. 39).

Nesse sentido também, os autores David e Roger Johnson sistematizaram um método de ensino chamado Aprendizagem Cooperativa (AC). Estes se fundamentam no estudo em grupos cooperativos com embasamento em metas coletivas. Assinalam o trabalho em cooperação como um dos fatores efetivos para a sobrevivência dos seres humanos e reafirma a organização e coordenação como meio referenciado historicamente para o sucesso nos empreendimentos humanos.

Ainscow (1997) define três fatores-chave que contribuem para a promoção de salas de aula mais inclusivas, o primeiro seria a relevância da planificação para a classe, como um todo. O segundo fator-chave é a utilização de recursos naturais de modo mais eficaz, que podem favorecer a aprendizagem dos discentes, dentre esses recursos, destaca-se, o próprio estudante, pode e deve ser envolvido, de forma ativa como parte do processo. Por último, o autor denominou de improvisação; que, em outras palavras, é a habilidade de redimensionar planos e atividades docentes, ao passo que ocorrem, em resposta às atitudes dos estudantes na sala de aula. “é essencialmente através deste processo que os

professores podem encorajar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula” (Ainscow, 1997, p. 5).

Nesse sentido, a relação de diálogo entre os pares e com o docente de sala é indispensável, para que haja uma percepção, ainda no transcorrer do processo, se há necessidade de ajustamento de metodologias, e de replanejamento, para o fortalecimento das práticas e desenvolvimento mais amplo da aprendizagem sugere-se o trabalho em equipes. Corroborando esse pensamento, Ainscow (1997) afirma que “a chave desta estratégia se situa na área do trabalho em equipa. Encorajamos, especificamente, os professores a formarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática” (p. 5).

As práticas de aprendizagens cooperativas estão fundamentadas em alguns pilares, inicialmente o professor deverá definir uma meta de aprendizagem que deve ser sempre 60 e 70% do aprendido, para que seja viável de um aluno atingir. Em seguida, o professor deve explicar os passos da aprendizagem cooperativa, que são:

- a) Interdependência positiva - todos têm que aprender, e essa aprendizagem depende da interação entre eles;
- b) Responsabilidade individual - todos têm o compromisso de saber ouvir, saber falar, criticar ideias e não pessoas e para a superação de conflitos;
- c) Interação promotora de contato social - é o momento em que há partilha de conhecimentos do grupo, sendo um momento essencial para a construção e reconstrução do conhecimento.
- d) Habilidade sociais - é estímulo ao estudante para o aprendizado do seu conhecimento, repassar aos colegas o que aprendeu, tendo como intento um convívio harmonioso, caso haja conflitos, o professor deverá intervir. Esse momento é definido como um dos pilares da Educação no Brasil: o aprender a conviver.
- e) Processamento de grupo - ao final da atividade, o professor deverá realizar uma avaliação para verificar se a meta foi atingida e corrigir possíveis falhas no processo. Essa

metodologia de aprendizagem sempre acontece numa sequência: trabalho individual, trabalhos de pares e trabalhos de grupos.

Mesmo não sendo uma metodologia nova, a metodologia cooperativa tem sido considerada uma proposta promissora diante dos novos desafios da escola, essa estratégia não propõe a substituição das metodologias antigas podendo ser trabalhada de forma concomitante, está associada a obtenção de maior nível de rendimento escolar. Segundo Johnson esta metodologia propicia uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos curriculares, desenvolve atitudes em relação aos outros, reforçando a autoestima a redução da ansiedade, do stress, além de inibir conflitos comportamentais em sala de aula.

Essa metodologia de trabalho coletivo se fundamenta nas concepções pedagógicas de John Dewey, nas pesquisas científicas de Kurt Lewin e Morton sobre as dinâmicas grupais. Vale destacar que é considerada muito relevante, tendo sido usada nos movimentos de integração raciais na escola do norte americanas com sucesso, principalmente a técnicas de aprendizagem de Jigsaw. Além disso, as escolas de educação inclusiva têm utilizado como dinâmica para práticas cooperativas de organização de sala de aula, permitindo a diferenciação pedagógica e uma política de educação para todos (Cerdeira, 2002). Vale destacar que, nessa metodologia, o docente ocupa um papel essencial para a organização da sala de aula, estabelecendo o papel de cada um. Desse modo, Firmiano (2011) caracteriza esta função, estabelecendo as atribuições na pré-implementação, durante a implementação e pós-implementação. Conforme citado no quadro, a seguir:

O papel do professor		
	Especificar os objetivos ensino (acadêmicos e sociais)	O professor deve explicar porque vai usar a aprendizagem cooperativa, descrever seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização. Deve ainda explicar os objetivos de cada atividade.
	Determinar o tamanho das células e distribuir os estudantes pelas mesmas.	O tamanho da célula pode variar entre três ou quatro integrantes dependendo da atividade. As células devem ser heterogêneas e devem manter a sua constituição durante algum tempo.

Pré- implementação	Atribuir papel aos estudantes	Primeiramente deve atribuir papéis de acordo com as competências dos estudantes e depois garantir a rotatividade dos mesmos entre os estudantes.
	Arrumar a disposição da sala de aula	O professor deve organizar os espaços em sala para que as células possam interagir e movimentar-se facilmente. Os estudantes de uma mesma célula devem se sentar frente a frente. A sala deve ter elementos favorecedores da metodologia, como quadros construídos pelos estudantes.
	Planejar os materiais de ensino para promover a interdependência	Os materiais devem possibilitar que cada estudante individualmente contribua para o sucesso da célula.
	Distribuir tarefas	Selecionar métodos que se adapte a aprendizagem de cada atividade. As tarefas das células devem ser interessantes e variadas e cada estudante deve ficar responsável por uma atividade. O professor deve explicar claramente os procedimentos, estipular o tempo para cada tarefa e verificar se os estudantes compreenderam os procedimentos.
	Estabelecer os critérios de sucesso	O professor deve informar as competências que serão avaliadas, deve criar fichas para avaliar os trabalhos das células.
	Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade	O tamanho da célula deve ser pequeno para que cada estudante participe e tenha uma responsabilidade. Cada estudante deve ser capaz de defender sua posição e a posição da célula.
	Estabelecer os comportamentos desejados	As competências para trabalhar em célula devem ser ensinadas. Deve ainda treinar os estudantes para a resolução de conflitos e proporcionar dinâmicas para que os estudantes se conheçam e aprendam as habilidades sociais.
Durante a implementação	Controlar o comportamento e o tempo	O professor deve circular pela sala e observar como as células trabalham. É bom ainda ter um relógio na parede na sala para controlar o tempo de cada atividade.
	Intervir se necessário	Intervir quando perceber que há distrações ou conflitos. O professor deve ensinar como prevenir conflitos.
	Prestar ajuda	Fornecer recursos ou pontos de vistas adicionais e fazer os estudantes refletirem sobre o trabalho que está sendo realizado.

	Elogiar	O professor deve elogiar os estudantes, assim como a célula a qual fazem parte, quando trabalharem adequadamente e cumprirem suas responsabilidades.
Pós-implementação	Promover o encerramento através da sumarização	O professor deve sintetizar os pontos mais importantes da aula ou pedir a cada célula que sintetize o seu trabalho e o apresente a turma. Isso permite ao professor verificar o nível de conhecimento dos estudantes.
	Avaliar a aprendizagem	Usar fichas de observação para avaliar o trabalho de cada célula. Essas fichas devem ser elaboradas juntos com os estudantes durante a pré-implementação. O professor deve informar o nível de desempenho das células e fornecer feedback dos trabalhos.

Quadro 1 - O papel do professor (Firmiano, 2011, p. 15)

Nesse contexto, é importante destacar que a maturidade dos membros das equipes influencia nos resultados do trabalho, no nível de competências interpessoais, ou seja, em se tratando de crianças muito pequenas a metodologia pode não atingir o objetivo desejado, sendo necessário que as regras sejam ainda mais qualificadas para que cada membro possa compreender muito bem o seu papel.

Ainda de acordo com Firmiano (2011), há seis papéis essenciais em cada grupo, o conhecimento desses papéis é fundamental para que a metodologia possa ser efetivamente implementada na sala de aula, que são a base da célula de aprendizagem cooperativa: 1- Articulador, 2 – Verificador, 3 - Relator; 4 - Gestor do tempo e de recursos, 4 – Mediador e 5 – observador. O quadro abaixo, esclarece a função de cada um:

Papel	Descrição
1 - Articulador	• Orienta a execução da tarefa da célula; • Chamar o professor, se esgotados todos os recursos de resolução da questão na célula; • Representar a célula se houver uma questão a colocar ao professor;
2 - Verificador	• Certificar-se de que todos compreenderam a atividade; • Convida os membros a manifestar seus acordos ou desacordos;

3 - Relator	• Faz a síntese dos trabalhos para apresentar; • Coordenar/organizar a apresentação do trabalho.
4 - Gestor do tempo e de recursos	• Verifica se as atividades estão sendo realizadas no tempo previsto; • Pode sugerir divisão de tempo por atividades; • Anota toda a perda de tempo da célula; • Se necessário controla o tempo de fala dos participantes da célula; • Assegurar que todos os materiais necessários estão disponíveis quando necessários. • Arrumar e arquivar todos os materiais usados de forma a deixar o espaço limpo e arrumado
5 - Mediador	• Procura prevenir conflitos, recorda as regras que favorecem o respeito (ajudar uns aos outros, encorajar os colegas, desempenhar o seu papel, falar na sua vez); • Elogiar os membros da célula que estão a participar bem e incentiva os menos participativos. • • Assegura-se de que não há comentários depreciativos sobre ninguém.
6 - Observador	• Observa, anota e contabiliza os comportamentos em relação as competências ensinadas; • Comunica as suas observações aos membros da célula; • Observa e comenta os progressos feitos pela célula em relação a determinadas competências

Quadro 2 – Papeis essenciais do professor (Firmiano, 2011, p. 16)

Vale destacar que essa distinção não deve ser considerada de forma ortodoxa, necessita essencialmente ser discutida com os discentes, adaptando-as características das atividades e a turma. Inicialmente esta distribuição de funções em não é fácil, pois há que se convencer os estudantes a agir de forma tão estruturada e organizada. Os diversos aspectos que envolve cada uma das funções deverão ser do conhecimento de todos, sendo aconselhável que os discentes tenham a oportunidade de discuti-las, dando sugestões, e, principalmente que haja revezamento dessas funções.

De acordo com Cerdeira (2002), “aprendizagem cooperativa não se institui por decreto nem sequer ouvir de boas intenções se um professor depois de realizar uma preleção sobre virtudes de um trabalho cooperativo se limitar apenas agrupar os alunos para realizar uma qualquer tarefa o mais certo é confrontar-se com uma enorme decepção” (p. 312).

Diante disso, o primeiro passo para que o professor possa incentivar a adoção de práticas cooperativas é que ele próprio seja alguém capaz de cooperar, de orientar a cooperação, caso contrário, esta metodologia cairá no descrédito, uma vez que nem o próprio a conceberá como relevante.

Cabe ressaltar que essa metodologia se fundamenta nas seguintes dimensões: 1 dimensão: trabalho dos grupos; dimensão 2: a composição dos grupos; dimensão: 3 atribuições de funções aos membros do grupo; e 4 normas grupais. Ante o exposto o autor definiu dez 10 passos para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa: “1 - Promoção na formação continuada de professores centrada na escola e envolvendo o máximo de professores possível; 2 - Apresentar diversas dimensões do projeto para apreciação dos órgãos da escola adotando uma perspectiva no prazo médio de 2 anos; 3 - Começar com pequenos Passos pequenas doses no contexto de uma equipa de professores de uma mesma turma ou de um mesmo grupo disciplinar; 4 - Tomar como ponto de partida a sala de aula inserindo gradualmente metodologias de aprendizagem cooperativa nas práticas habituais de ensino dos Professores; 5 - Organizar com tempo a logística do projeto fixação de uma sala de aula para uma mesma turma ou pelo menos para as diferentes horas de uma mesma turma coordenar os horários dos professores envolvidos criando espaços livres comum organização prévia E aí a temporada das metodologias recursos e materiais a usar Constituição dos centros de recursos suscetíveis de serem arrumados na sala de aula; 6 - Articular as metodologias de aprendizagem cooperativa com as metodologias de avaliação; 7 - Pular as atividades de sala de aula com as atividades de animação das salas de estudo acompanhado onde poderão ser ensaiados os primeiros passos do projeto; 8 - Criar condições que permitam alargar o projeto a outros professores da mesma; 9 - Criar condições que permitam a um professor continuar a trabalhar com a mesma turma no ano seguinte; 10 – COOPERAR. (Cerdeira, 2002, p. 315).

Diante desses passos, percebe-se que a utilização da metodologia cooperativa contribui e muito para a inclusão no ambiente escolar, já que proporcionará a aprendizagem de todos os pares, assim, caberá ao docente compreender as diferenças e limitações de aprendizagem para que, respeitando a heterogeneidade existente no ambiente escolar possa proporcionar uma aprendizagem eficaz e uma inclusão efetiva.

3.2 Escalas de Proficiência

Diante de todas as políticas de qualificação profissional inclusiva e da ausência de efetividade da inclusão no cotidiano escolar, bem como o baixo desempenho acadêmico dos alunos, diversas pesquisas foram realizadas no intuito de avaliar as limitações para efetivação de tais políticas. Autores como Perrenoud, Glat, dentre outros, concordam que um dos obstáculos é a disparidade ou limitações no processo de formação de professores em relação a metodologias diferenciadas e a temática da inclusão.

Sabe-se que, de modo intuitivo, a maioria dos docentes, quando constata as dificuldades de aprendizagens de seus discentes, desenvolve tentativas para diversificar suas metodologias, no intuito de promover uma aprendizagem mais efetiva para seus alunos. No entanto, ressalta-se que a maioria das vezes, essa diversidade de metodologias ocorre de forma involuntária, sem fundamentação, sem a existência de um método definido (Dias, 2017).

Diante de tantos questionamentos em discussões sobre qualidade e resultados da educação, um dos eixos que requer atenção, é ação docente. Visto que, é nesta que se centra o processo ensino-aprendizagem. Nessa conjuntura, se faz pertinente uma série de questionamentos, tais como: formação, prática pedagógica, recursos didáticos, dentre outros. Neste aspecto, Bandeira (1987), alerta para necessidade de se avaliar o sentimento de autoeficácia do professor em relação a esta ação.

Cerdeira (1995, p. 139), relata que, a autoeficácia “significa que se uma pessoa executar um comportamento que antes temia [...], isso levá-la-á a experimentar um sentimento de competência e de eficácia pessoal, que por seu turno implementará as probabilidades desse comportamento se reproduzir numa situação futura idêntica”.

Nesse intuito, alguns passos se fazem necessários. O primeiro deles, é a definição de metas de aprendizagem. Vale destacar que, estas metas precisam ser construídas em conjunto com o docente, de modo que, o mesmo se sinta comprometido com o alcance de tais metas. Além disso, é fundamental que o professor tenha disponível, os recursos

didáticos que viabilizem o desenvolvimento de metodologias adequadas para atingir a meta estabelecida (Cerdeira, 1995).

Com o objetivo de avaliar as crenças de eficácia dos docentes sobre as suas capacidades, Brandura (1997) desenvolveu uma escala de autoeficácia no âmbito profissional. Esta escala é composta inicialmente por 20 questões que incluem diferentes aspectos da eficácia, cada questão possui seis possibilidades de resposta no formato escala Likert, em que (1= discordo totalmente e o 6= concordo totalmente). Esta escala tem sido utilizada em muitos países com a finalidade de avaliar a expectativa de autoeficácia docente principalmente da educação inclusiva em escolas. Vale destacar que, Zimmerman e Cleary (2006) afirmam que autoeficácia é uma crença individual acerca da capacidade de alguém fazer algo, e que essa capacidade é determinante para perceber as preferências das pessoas por determinadas opções de atuação, para perceber o esforço que realizam e para compreender o empenho e até a persistência para superação dos desafios ou para atingir a qualidade na realização de tarefas. O sentimento de autoeficácia docente é assim, uma variável importante para compreender a motivação dos docentes para adaptarem metodologias novas (por exemplo, de educação inclusiva), para aprenderem novos procedimentos educativos (por exemplo, metodologias cooperativas de organização da aprendizagem na sala de aula) e para aprenderem a lidar com situações inesperados e difíceis (por exemplo, lidar com alunos com necessidades específicas de aprendizagem).

De acordo com Dias (2017), a autoeficácia docente na educação inclusiva tem sido conceituada em função de três fatores essenciais: “eficácia na utilização de práticas pedagógicas inclusivas, eficácia na colaboração com o restante dos docentes, técnicos e famílias, e a eficácia ao lidar com os comportamentos disruptivos” (p. 11). Com fundamento para este entendimento, Brandura (2007) afirma que a percepção de autoeficácia não é algo já construído, como uma capacidade que os professores possuem, mas a concepção do que eles podem desenvolver. Assim sendo, esta escala não propõe avaliação como algo mecânico, apenas daquilo que está sendo feito, mas do que o professor pode vir a realizar, de suas concepções individuais acerca da inclusão e das possibilidades de adaptação curricular, de metodologias que possam efetivamente promover uma educação inclusiva.

Segundo Gregoul, Cobbi & Carraro (2013, citado por Dias, 2017) “apesar das decisões divergentes sobre a melhor forma de concretizar uma escola inclusiva e da necessidade de organização e orientação da escola é inegável o papel dos professores para a eficácia das respostas” (p. 9). Corroborando esse pensamento, Correia (2005) acrescenta que é essencial que os professores sintam aptos e comprometidos com a construção de uma escola inclusiva uma vez que, lhes cabe um desempenho crucial na identificação e no acompanhamento dos discentes, bem como um sentimento de pertencimento, incentivos a participação e motivação de todos os estudantes.

Neste sentido, buscou-se o conhecimento e a utilização da escala de autoeficácia, de forma adaptada com a finalidade de construir conhecimentos mais eficazes acerca da educação inclusiva no campo pesquisado. Destacando a concepção de Brandura (2006), reafirmada por Sasaki (2003), “educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana.” (p. 15).

Ressaltando-se que também existem diversos autores ingleses que defendem e utilizam esta escala, dentre os quais, cita-se Sharma *et al.* (2012), que publicou o resultado de uma pesquisa em um artigo *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, desenvolveu um instrumento para mensurar a eficácia do docente para ministrar em salas de aula inclusivas, a escala tem 18 itens que foram desenvolvidos em uma amostra de 607 docentes em formação escolhidos de quatro países (Canadá, Austrália, Hong Kong e Índia). Utilizando desta escala, Park *et al.* (2016), publicou um artigo *The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure*, no qual divulga resultados de uma pesquisa em que utilizou as três sub-escalas de avaliação da autoeficácia no uso instrução inclusiva (EI), eficácia na colaboração (CE) e eficácia na gestão do comportamento (EMB) (Sharma *et al.*, 2012).

Investigou-se os trabalhos e pesquisas realizadas no Brasil com a utilização das Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas, foram encontrados sete trabalhos, publicados entre os anos de 2016 e 2019. Os autores encontrados foram: Martins e Chacon (2019), Leonardo (2017), Martins (2019), Martins e Chacon (2018), Dias (2017), Fernandes (2016), Canabarro, Teixeira (2018).

Dentre os quais, o primeiro selecionado foi: Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores, um artigo de Martins e Chacon (2019). Esta pesquisa teve como finalidade a realização de uma análise do papel do docente na efetivação da educação inclusiva, sendo indispensáveis, conhecimentos, motivação e recursos. Além disso, buscou-se verificação da produção de conhecimentos sobre autoeficácia docente na conjuntura da Educação Especial no Brasil e no exterior e, desenvolvendo averiguação das pesquisas que buscaram os resultados da formação sobre a autoeficácia de educadores para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Foram analisados artigos, dissertações teses, coletados em seis bases de dados nacionais e internacionais, que totalizaram 74 produções que abordam a autoeficácia docente e Educação Especial, cinco delas, brasileiras.

Em seguida foi analisada a pesquisa de Leonardo (2017), com o tema “Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários”. A pesquisa trata sobre as concepções de autoeficácia dos docentes que recebem alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino superior e as estratégias para o momento da inclusão. A pesquisa avalia a percepção dos professores no transcorrer da inclusão no Ensino Superior, e segue com uma explicação sobre a teoria social-cognitiva, que fornece subsídios teóricos para a o entendimento sobre a autoeficácia. A partir desse cenário, foi selecionada uma Instituição de Ensino Superior privada, no interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados ocorreram três encontros de grupo focal, e a análise escolhida foi a qualitativa. A pesquisa possibilitou duas categorias de análises: a primeira categoria – Potencialidades e Adversidades na Inclusão – trouxe ênfases de que os desafios encarados na inclusão são o despreparo e o pouco conhecimento teórico sobre as especificidades das deficiências, bem como sobre metodologias de ensino adequadas para esses discentes. Os docentes partícipes da pesquisa ressaltaram a necessidade de integração entre as esferas administrativo e pedagógico da Instituição de Ensino Superior. A segunda categoria – Autoeficácia e Ações Inclusivas – possibilitou verificar que os professores trazem subsídios em suas verbalizações que sugerem haver uma associação entre as práticas inclusivas e a autoeficácia. Relataram circunstâncias que demonstram, por meio de experiências diversas suas crenças na autoeficácia, apontando que estes

buscam conhecimento, empenham-se buscar estratégias adequadas. Assim, acreditam que, ao passo que a autoeficácia nas atividades docentes seja bem dimensionada podem ser visualizadas práticas exitosas na educação inclusiva.

Posteriormente foi considerada a pesquisa de Martins (2019), cujo tema é a Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores pautada em experiências vicárias. Esta pesquisa trata sobre a autoeficácia dos professores e o julgamento dos mesmos sobre suas competências profissionais e como influencia em sua forma de gerir o processo educacional. Pondera sobre a relevância de coeficientes de autoeficácia para a qualidade da educação, defendendo a concepção de que a análise de experiências vicárias (originárias da observação de outras pessoas), no transcorrer da formação de docentes, na concepção da inclusão escolar, pode contribuir para a autoeficácia em práticas inclusivas, favorecendo assim, a aquisição de conhecimentos. Teve como finalidade: identificar discentes precoces com indicadores de AH/SD, em uma escola pública; verificar experiências educacionais inclusivas bem-sucedidas, em salas de aula frequentadas por discentes com DI e AH/SD; aplicar a escala de autoeficácia de professores, no desempenho com discentes com DI e AH/SD, a partir da tradução e adaptação transculturalmente a *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*, validando, analisando a relação entre as itens mensurados na escala de autoeficácia para práticas inclusivas e variáveis demográficas, adaptando a variante gerada para a medida da autoeficácia de professores para a inclusão de estudantes com DI e AH/SD. Por fim, verificou-se os resultados da formação na autoeficácia dos docentes partícipes que realizaram cursos com modelagem de experiências educacionais inclusivas bem-sucedidas (experiências vicárias) envolvendo discentes com DI ou AH/SD.

Em seguida, analisou-se a pesquisa de Martins e Chacon (2018): Formação em Altas Habilidades/Superdotação e sua Influência sobre a Autoeficácia de Professores. O trabalho avalia concepções sobre educação inclusiva e as escalas de autoeficácia. Nessa conjuntura, a escola inclusiva é aquela que se adequa para atender as necessidades de qualquer discente, com ou sem deficiências, que devem aprender e participar na conjuntura de ensino regular. A esfera da educação especial também envolve as altas habilidades/superdotação (AH/SD) e os estudantes com tal especificidade requerem medidas educacionais adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades. A oferta

de tais medidas requer planejamento e implementação de metodologias pedagógicas em conformidade com as necessidades dos alunos, o que inclui a formação de docentes. Assim, o trabalho teve por intuito, avaliar as influências de um curso de formação de professores em altas habilidades/superdotação sobre a autoeficácia docente, na concepção das escalas de autoeficácia de professores, vista como o entendimento que o docente faz sobre suas competências para a execução de suas atividades.

Outro trabalho que utilizou a escala de autoeficácia foi a pesquisa de Dias (2017), com a temática: a autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. Este trabalho avaliou a concepção dos docentes sobre a sua capacidade na implementação de práticas inclusivas por meio da adequação da escala, a pesquisa foi desenvolvida com 153 professores do ensino regular e da educação especial.

Em continuidade a pesquisa, foi localizado o trabalho de Fernandes (2016), cujo tema foi Autoeficácia para o ensino de educação física adaptada na escola, que faz uma análise sobre as políticas públicas atuais, destinadas aos discentes com necessidades educacionais especiais, faz uma abordagem sobre as práticas de educação física de forma inclusiva, mesmo que, em alguns momentos as condições sejam desfavoráveis. O trabalho teve como finalidade averiguar as crenças de autoeficácia e suas concepções de futuros docentes para lecionar Educação Física adaptada no âmbito escolar. Participaram da investigação discentes de graduação e/ou licenciatura em Educação Física. Os dados serão recolhidos através de questionários de diferenciação e escalas de autoeficácia para a regência de educação física e de fontes de autoeficácia. A análise dos dados se deu através da estatística descritiva e inferencial.

Por fim, cita-se o trabalho de Canabarro e Teixeira (2018), intitulado: Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET). O trabalho avalia o entendimento sobre autoeficácia de professores em relação à prática profissional e sua interferência no processo de escolarização de discentes com autismo, bem como sua implicância na motivação e o desempenho do professor perante as circunstâncias desafiadoras do processo de inclusão desses estudantes. A *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET) mensura as crenças de autoeficácia dos docentes, e sua competência

para realizar tarefas no ensino de estudantes com autismo. Nessa conjuntura, a pesquisa mensurou indicadores de correspondência semântica resultantes do processo de tradução e adaptação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil e examinou indicadores de clareza e compreensão dessa versão em português diante desta pesquisa piloto.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2004, p. 29).

4.1 Objetivos do Estudo

Este estudo tem por finalidade avaliar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, de modo a identificar as suas necessidades de formação e, em função disso, conceber propostas de formação, capaz de atender às necessidades de valorização do corpo docente e de capacitação dos mesmos para sustentar o desenvolvimento da rede municipal de educação do município de Satubinha (MA).

Ressalta-se que a presente pesquisa partiu da seguinte problemática: Como avaliar e responder às necessidades de formação dos professores de educação especial?

Nestes termos, a investigação tem ainda como objetivo geral: compreender as limitações e possibilidades para a efetivação de uma educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Satubinha (MA).

Para tanto, conta com os seguintes objetivos específicos:

- a) contribuir com a produção científica sobre a temática;
- b) contribuir com a efetivação da inclusão no ambiente escolar;
- c) identificar necessidades de formação dos professores para gerar respostas;
- d) construir um projeto de formação continuada de professores sobre as boas práticas de educação inclusiva.

Este trabalho se mostrou pertinente, visto a necessidade de desenvolver uma educação verdadeiramente inclusiva no município de Satubinha, para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sabe-se que a legislação brasileira define que o estudante com deficiência seja incluído na rede regular de ensino, e, paralelamente participe do

Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, esta ainda não é uma realidade neste município. Assim, busca-se uma mudança de atitude, inclusive dos dirigentes municipais, que precisam vislumbrar as necessidades básicas de educação destes alunos. Dado que, no ano de 2018 foi regulamentada a última versão da Base Nacional Curricular (BNCC), que estabelece a reconstrução do currículo escolar, e nesse contexto, é imprescindível um olhar cuidadoso para a educação inclusiva.

4.2 Metodologia da Investigação

A presente pesquisa teve por finalidade coletar dados sobre as concepções e ações dos professores acerca da inclusão de pessoas com deficiência, bem como as necessidades de formação, para, mediante os resultados, construir um projeto de formação com orientações para boas práticas de educação inclusiva. Tendo como ponto de partida as afirmações de Fontelles, Simões e Fontelles (2009), os quais asseguram que “a pesquisa científica é a aplicação prática de um conjunto de procedimentos objetivos, utilizados por um pesquisador (cientista), para o desenvolvimento de um experimento, a fim de produzir um novo conhecimento, além de integrá-lo àqueles pré-existent” (p. 02).

Desse modo, a pesquisa seguiu os protocolos e procedimentos para configurar-se como pesquisa científica, ressalta-se que Vergara (2010) caracteriza os tipos de pesquisa quanto aos meios e quanto aos fins. Diante disso, passamos a classificar a presente pesquisa. Quanto aos meios, se trata de uma pesquisa exploratória, pois ainda existe um número restrito de pesquisas com este padrão no Brasil. Ainda, a respeito dos meios, se caracteriza como: a) pesquisa de campo, uma vez que os dados serão coletados diretamente junto a população pesquisada; b) pesquisa bibliográfica, já que pesquisou-se as mais diversas fontes de material já publicado sobre a temática; c) pesquisa documental, pois houve necessidade de buscarmos fundamentação nas legislações vigentes.

Ainda com relação a classificação da pesquisa, no tocante aos métodos a pesquisa se configurou como mista, pois Galvão *et al.* (2018, p. 8), esclarecem que “a pesquisa com métodos mistos combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por

objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos)”. Diante dessa afirmação, infere-se que esta pesquisa se utilizou de métodos mistos, uma vez que foram utilizados dados estatísticos, condensados em tabelas, e, posteriormente foram realizadas análises e construção de um programa de formação.

4.3 Procedimentos e Instrumentos

Como já mencionado, esta pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários, com a finalidade de coletar dados pessoais e profissionais dos docentes da educação básica, de todas as escolas da rede municipal de Satubinha (MA), com o intuito de relacionar os dados sobre as práticas de educação inclusiva e, deste modo, identificar possíveis necessidades de formação, e posteriormente elaborar um projeto de formação destinado a este público, com o intuito de minimizar a exclusão no âmbito educacional. Nesse sentido Prodanov e Freitas (2013, p. 108) afirmam que, “o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente.

Com os dados coletados, se faz necessário uma análise detalhada para o entendimento dos resultados. Diante desse propósito, Kerlinger (1980, p. 353) sugere que “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados” é um procedimento essencial em investigação. Diante disso, pode-se inferir que as questões inseridas no questionário tinham por finalidade captar dados importantes para atingir os objetivos da pesquisa. A escolha de um questionário com questões fechadas, se deu pela opção em aplicar a Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas. Além disso, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que o questionário é um instrumento ou programa de coleta de dados que deve ser utilizado quando a população ou amostra é muito extensa. Assim, os questionários de pesquisa foram disponibilizados de forma impressa para cada investigado.

A adoção de questionários impressos ocorreu pela dificuldade de acesso à internet no município. Como a equipe de docentes da rede municipal é constituída por 120 profissionais, foram disponibilizados questionários a todos, mas ao recolher os formulários respondidos, constatou-se que apenas 100 (cem) estavam respondidos. O processo de coleta de dados seguiu todas as normas estabelecidas, tanto que cada participante no estudo assinou um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), onde autoriza a divulgação dos dados. Ressalta-se que em nenhum momento há identificação dos inquiridos e o pesquisador deixou seu contato para posteriores esclarecimentos, caso o pesquisado considere necessário.

Para a realização da coleta de dados, foram contatados todos os gestores e diretores escolares de toda a rede municipal, das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para obter a autorização para a entrega dos questionários e o termo de consentimento aos professores. No termo de consentimento, estavam descritos os objetivos do trabalho (Anexo 1 e 2). Em relação ao questionário (anexo 2) está dividido em três partes. A primeira coleta de dados sobre a caracterização dos inquiridos (sexo, idade, habilitações acadêmicas, nível de ensino, anos de docência, a formação em Educação Especial, formação para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, funções desempenhadas na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha). A segunda parte avalia a necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva e opiniões dos educadores e professores sobre o trabalho na sala de aula com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pautadas na escala de avaliação de práticas em relação a metodologia de educação inclusiva de Park *et al.* (2016).

Ressalta-se que a escala de avaliação das necessidades de formação possui apenas uma pergunta com resposta fechada, com nível de resposta que varia de 1 a 7, onde 1 representa “Completamente em desacordo” e o 7 “Completamente de acordo.” A parte seguinte do questionário é composta por 21 (vinte e uma) questões, associadas a um sistema de codificação de respostas do tipo escala de Likert de respostas fechadas, com níveis que variam de 1 a 6, onde 1 representa “Completamente em desacordo” e o 6 “Completamente de acordo.” De acordo com Dias (2017), essas tipologias de questões avaliam quatro dimensões fundamentais, que são: as práticas de educação inclusiva, as ações de eficácia no controle de comportamento dos estudantes indisciplinados e a

eficácia na colaboração com outros professores e com as famílias e, por fim, as últimas perguntas se referem ao nível de satisfação com as metodologias, com os colegas, com o nível hierárquico, como a minha escola trabalha. A terceira parte traz questões sobre a área específica do Transtorno do Espectro Autista e ao modo como esses alunos são inseridos no sistema educativo.

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a março de 2020. Após a coleta, os dados foram analisados utilizando o recurso do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*.

4.4 Caracterização da Amostra

Este estudo envolveu uma amostra de conveniência, sendo constituída por 100 professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio voluntários, pertencentes à rede municipal de educação de Satubinha (MA). Segundo Marconi e Lakatos (2017), a delimitação do universo de uma pesquisa “consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns (Marconi & Lakatos, 2017, p. 243).

Como já citado, os questionários foram entregues de forma impressa em cada estabelecimento de ensino público da rede municipal de Satubinha (MA), explicado o termo de consentimento que foi assinado pelos docentes que aceitaram participar da pesquisa. Para tanto, foi concedido um prazo de 10 dias para que os participantes respondessem ao instrumento. Após esse prazo, a pesquisadora os recolheu pessoalmente.

O município de Satubinha foi inicialmente emancipado com o nome de Pio XII, no ano de 1959. Por questões políticas voltou a condição de zona rural no ano de 1979. Após muitos debates, foi novamente emancipada através da Lei Estadual nº 6172, 10 de novembro de 1994, sendo desmembrada de Pio XII. Situado a 3 metros de altitude, Satubinha tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 3° 54' 56" Sul, Longitude: 45° 14' 45" Oeste. A população atual está estimada em 14.274 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (2021). A base da economia é a agricultura de

subsistência, e alguns pequenos comércios, está entre um dos municípios mais pobres do Estado, tendo como Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,493, estando classificado como o quarto município mais pobre do Estado do Maranhão.

Para a realização desta pesquisa, foram coletados dados pessoais e profissionais dos sujeitos. Com relação aos dados pessoais incluíam questões sobre sexo, idade, habilitações acadêmicas, nível de ensino, anos de docência, a formação em Educação Especial, formação para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, funções desempenhadas na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha, além de questões sobre a necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva e opiniões dos educadores e professores sobre o trabalho na sala de aula com alunos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) fundamentadas na escala de avaliação de práticas em relação a metodologia de educação inclusiva de Park *et al.* (2016).

A pesquisa contou com uma amostra de 100 (cem) docentes da rede municipal de ensino de Satubinha (MA), conforme descrito no Quadro 3 (Caracterização da Amostra).

Com relação a caracterização da amostra foram identificados 100 docentes, das quais 15 eram do sexo masculino (15%), e 85 são do sexo feminino perfazendo um percentual de (85%). No tocante ao exercício da função, 9 professores atuam na educação infantil (9%), 43 professores trabalham do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (43%), 40 professores trabalhando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (40%), e oito professores atuam no ensino médio (8%). No que se refere a situação profissional, 51 professores são contratados totalizando (51%), 49 professores são efetivos (49%).

Quadro 3

Caracterização da amostra (N =100)

Características	<i>n</i>	%
Gênero		
Masculino	15	15.0

Quadro 3

Caracterização da amostra (N=100)

Características	n	%
Feminino	85	85.0
Exercício de funções no...		
Educador(a) Infantil	9	9.0
Professor(a) 1º - 5º ano Ensino Fundamental	43	43.0
Professor(a) 6º - 9º ano Ensino Fundamental	40	40.0
Professor(a) Ensino Médio	8	8.0
Situação profissional		
Professor(a) contratado	51	51.0
Professor(a) concursado	49	49.0
Funções desempenhadas na escola ou agrupamento		
Professor(a) da sala regular	100	100.0
Habilitações		
Curso Ensino Médio	31	31.0
Licenciatura	66	66.0
Licenciatura & Curso de pós-graduação	3	3.0

Quanto às funções desempenhadas na escola ou agrupamento de escolas, todos responderam que desempenham a função de professores da sala de aula regular. Foi questionada a habilitação e as respostas foram: 31 professores possuem apenas Ensino Médio (31%), 66 professores, possuem licenciatura (66%), e 3 professores possuem licenciatura e pós-graduação (3%).

Quadro 4

Valores dos mínimos, dos máximos, da média e do desvio padrão da idade e dos anos de trabalho da amostra (N=100)

	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Idade	100	23	54	37.20	10.00
Anos de tempo de serviço	100	2	22	12.11	5.82

Com relação a idade dos 100 docentes investigados, foi detectado que a idade mínima dos profissionais é 23 anos e a idade máxima 54 anos, tendo como média 37.20 anos, e um desvio padrão de 10.00. Com relação aos anos de trabalho foram coletados os seguintes dados: o mínimo foi 2 anos o máximo 22 anos, a média 12.11 e o desvio padrão 5.82.

4.5 Estatísticas Descritivas – Necessidades Formação

De acordo com Reis e Reis (2002) “a análise descritiva é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de estatística descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos” (p. 5). Assim sendo, após a análise dos dados constatou-se que, no tocante a caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva (Quadro 5), apenas um docente afirmou possuir formação, adquirida em uma pós-graduação (1%), os 99 professores, responderam que não possuem nenhuma formação sobre a temática (99%). No que diz respeito a formação específica em Transtorno do Espectro Autista os 100 professores responderam que não possuem formação (100%).

Quadro 5

Caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva (N =100)

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Possui formação em Educação Especial?		
Sim	1	1.0
Não	99	99.0
Como adquiriu a formação em Educação Especial?		
Numa pós-graduação	1	100.0
Tem formação em Transtorno Espectro Autista?		
Sim	-	-
Não	100	100.0

No tocante à caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva, o Quadro 6 apresenta as respostas à questão de “Necessito de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva”, os dados encontrados foram: a pontuação mínima foi 4, a máxima não foi 7, a média foi 6.66 (DP=0.67).

Quadro 6

Valores dos mínimos, máximos, média e desvios-padrão das respostas à questão de investigação sobre necessidades de formação (N=100)

	Min	Max	M	DP
10) Necessito de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva	4	7	6.66	.67
Respostas codificadas numa escala Likert de 7 pontos, em que 1=Discordo totalmente e 7= Concordo totalmente.				

As respostas apresentadas a seguir, dizem respeito relação à Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas de Park et al. (2016).

Quadro 7

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas (N=100)

	Min	Max	M	DP
01) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	1	6	3.97	1.37
02) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos.	1	6	4.10	1.46
03) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.	1	5	3.15	1.17
04) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	2	5	3.80	.80
05) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	2	6	4.15	1.23
06) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	2	6	3.98	1.21
Total Escala eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas	14	33	23.15	5.13

O Quadro 7 reúne as respostas dadas aos 6 itens da escala de eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas. A média mais baixa foi no item 3 (“Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas as necessidades individuais dos alunos com necessidades educativas especiais”, com um valor de 3.15, (DP=1.17) e a média mais alta no item 5 (“Consigo proporcionar desafios apropriadas para os alunos com competências mais desenvolvidas”), com um valor de 4.15 (DP=1.23). O total da

escala de eficácia para a promoção das estratégias pedagógicas inclusivas teve a pontuação mínima de 14, a pontuação máxima 33, uma média de 23.15 (DP = 5.13).

Quadro 8

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia no controle de comportamentos disruptivos (N=100)

	Min	Max	M	DP
07) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	2	6	3.85	1.31
08) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	2	6	3.94	1.30
09) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.	2	6	3.93	1.29
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	1	6	4.44	1.22
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.	1	6	3.83	1.16
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.	1	5	3.91	.97
Total Escala eficácia no controle de comportamentos disruptivos	10	35	23.90	6.68

O Quadro 8 apresenta os dados da escala de eficácia de controle de comportamento disruptivos, esta escola possui 6 itens. O valor da média mais baixo foi de 3.83 (DP=1.16) no item 11 (“Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos”) e a média mais alta no item 10 (“Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala”) com 4.44 (DP=1.22). O total da Escala eficácia no controle de comportamentos disruptivos, teve como mínimo de respostas mínima 10, as respostas máximas totalizaram 35, a média foi 23.90 (DP = 6.68).

O Quadro 9 apresenta os resultados coletados a partir da escala de eficácia com colegas docentes família dos alunos, com 6 questões. O total da escala de avaliação da eficácia com colegas docentes e famílias dos alunos totalizaram como respostas mínimas 08, a máxima 28, tendo como média 18.26 (DP = 4,82). A média mais baixa foi de 3.61 (DP=1.17) no item 17 (“Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE.”) e a mais alta de 3.70 (DP=1.07) no item 13 (“Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.”). Por gralha, o item 18 não foi incluído no questionário usado para recolher as respostas.

Quadro 9

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia com colegas docentes e famílias dos alunos ($N = 100$)

	Min	Max	M	DP
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	1	6	3.70	1.07
14) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (...) no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola.	2	6	3.62	1.37
15) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola.	2	6	3.67	1.13
16) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.	2	6	3.66	1.00
17) Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE.	1	6	3.61	1.17
18) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos (...) relacionadas com a inclusão de alunos com NEE.	-	-	-	-
Total Escala eficácia com colegas docentes e famílias dos alunos	8	28	18.26	4.82

O Quadro 10 mostra os resultados das perguntas de avaliação da satisfação profissional. A primeira pergunta avalia a satisfação com as metodologias usadas na sala de aula (com uma média de 2.89, DP = .57). A segunda avalia a satisfação com as metodologias de trabalho usadas com colegas (média 2.77, DP = .65). A terceira avalia a satisfação com a relação com o superior hierárquico, com uma média de 2.63 (DP = .69) e a última avalia a satisfação com a escola, com um valor de média de 2.69 (DP = .79). O nível de satisfação mais alto é em relação às metodologias usadas pelos docentes na sala de aula e a mais baixa com a satisfação com a escola.

Quadro 10

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às medidas de avaliação da satisfação ($N = 100$)

	Min	Max	M	DP
Sat_01) Estou satisfeito em relação às metodologias que uso na minha sala de aula.	1	4	2.89	.57

Sat_02) Estou satisfeito em relação às metodologias de trabalho usadas com os meus colegas.	2	4	2.77	.65
Sat_03) Estou satisfeito em relação à supervisão do meu superior hierárquico.	1	4	2.63	.69
Sat_04) Estou satisfeito em relação à forma como a minha escola trabalha.	1	4	2.69	.79

O Quadro 11 apresenta as estatísticas descritivas relativas às respostas obtidas na escala de avaliação sobre a formação e o trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista, escala possui 9 itens. A primeira questão indaga: a formação sobre o transtorno do espectro autista devia ser por ser incluída no plano de estudos das licenciaturas de formação de professores e educadores, para esta as respostas mínimas foram 3, as máximas foram seis, a média foi 4.91 (DP = 1.19). A questão dois interroga: no geral os professores deviam ser ter mais formação para trabalharem com alunos com Transtorno do espectro autista, a resposta mínima foi 2, a máxima foi 6, representando uma média de 4.90 (DP = 1.26) A indagação seguinte foi: a escola onde trabalho valoriza o trabalho contra alunos com Transtorno do espectro autista, a resposta a mínima foi 1, a máxima é 6, a média 3.16 (DP = 1.52). A Questão 4 da escola interroga: onde trabalho dispõe de técnicas especializadas para trabalhar com alunos com transtorno do espectro autista, a resposta mínima foi 1, a máxima foi 4, a média foi 2.25 (DP = 1.02). A pergunta 5 foi: a escola do trabalho dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista, a resposta a mínima foi 1, a máxima foi 4, a média foi 1.88 (DP = 1.01). O item 6, indaga: a escola onde trabalham tem boas práticas de trabalho com alunos do transtorno do espectro autista, as respostas mínimas foi 1, as máximas foram 6, a média foi 2.73 (DP = 1.56). A questão 7, interroga: pessoalmente sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista, a resposta mínima foi 3, a máxima foi 6, a média foi 5.39 (DP = 0.83). A indagação seguinte foi: pessoalmente sinto falta de apoio de técnicas especializadas para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista, a resposta a mínima foi 5, a máxima foi 6, a média 5.52 (DP = 0.50). A questão 7, indaga: pessoalmente sinto falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista, as respostas mínimas foram 4 as máximas foram 6, a média foi 5.57 (DP = 0.52).

Quadro 11

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às questões de investigação 1 ($N=100$)

	Min	Max	M	DP
Q01) A formação sobre o Transtorno do espectro autista devia ser incluída no plano de estudos das licenciaturas de formação de professores e educadores.	3	6	4.91	1.19
Q02) No geral, os professores deviam ter mais formação para trabalharem com os alunos com Transtorno do espectro autista.	2	6	4.90	1.26
Q03) A escola onde trabalho valoriza o trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista.	1	6	3.16	1.52
Q04) A escola onde trabalho dispõe de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista.	1	4	2.25	1.02
Q05) A escola onde trabalho dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	1	4	1.88	1.01
Q06) A escola onde trabalho tem boas práticas de trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista	1	6	2.73	1.56
Q07) Pessoalmente, sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista.	3	6	5.39	.83
Q08) Pessoalmente, sinto falta de apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	5	6	5.52	.50
Q09) Pessoalmente, sinto falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	4	6	5.57	.52

O Quadro 12 traz 3 questões que avaliam a experiência dos profissionais para trabalhar com estudantes com Transtorno do espectro autista, a primeira pergunta é: tem experiência de trabalho com crianças do transtorno do espectro autista, 14 professores responderam que sim 14%, e 86 docentes afirmaram que não 86%. Em continuidade, foi questionado: em relação às pessoas com experiências de trabalho com Transtorno do espectro autista, questão seguinte foi: Há quantos anos trabalha com crianças com Transtorno do espectro autista, a resposta mínima foi 1, a máxima foi 6, média 2.36 (DP = 1.34). A última questão foi: com quantas crianças com Transtorno do espectro autista já trabalhou, as respostas foram: a mínima foi 1, a máxima foi 6, a média 2.64 (DP = 1.65).

Quadro 12

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às questões de investigação 2 (N =100)

Q10) Tem experiência de trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista?	n	%
Sim	14	14.0
Não	86	86.0

Em relação às pessoas com experiência de trabalho com o Transtorno do Espectro Autista...

	Max	M	DP
Q11) Há quantos anos trabalha com crianças com Transtorno do Espectro Autista?	5	2.36	1.34
Q12) Com quantas crianças com Transtorno do Espectro Autista já trabalhou?	6	2.64	1.65

4.6 Análise estatística (t student) das diferenças entre os valores das médias e desvios-padrão

Os quadros abaixo apresentam os valores do t de *student*, referentes à comparação das médias e desvios padrão das respostas fornecidas aos diversos tipos de questões relativas à avaliação das necessidades de formação, às medidas de satisfação e às respostas às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função do critério sexo/género (Quadro 13) e em função do critério referente à posse ou não de uma licenciatura (Quadro 14).

Ao observar o Quadro 13 é possível identificar a existência de uma diferença estatisticamente significativa nos valores das médias das respostas dadas à questão de avaliação das “Necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?” ($t = -2.927, p < .00$), com valores mais altos das médias para as mulheres, o que significa que são estas que revelam maiores necessidades de formação sobre metodologias de educação inclusiva, nos valores das médias nas respostas referentes à avaliação da “Satisfação com metodologias usadas com colegas” ($t = 3.379, p .00$), o que sugere que os homens são aqueles que estão mais satisfeitos com as metodologias usadas no

trabalho com colegas. Identificam-se ainda diferenças significativas nos níveis de satisfação em relação “à escola onde trabalha” ($t = 2.401$, $p < .04$), no sentido de serem novamente os homens que estão mais satisfeitos.

Quadro 13

Valores do t de student correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação, às medidas de satisfação e às escalas de autoeficácia para a promoção de práticas inclusivas em função do gênero (n=100)

	Gênero	N	M	DP	t	p
Necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?	Masc	15	6.20	1.37	-2.927	.00**
	Fem	85	6.74	.44		
Satisfação com metodologias usadas na sala aula.	Masc	15	2.80	.41	-.665	n.s.
	Fem	85	2.91	.59		
Satisfação com metodologias usadas com colegas.	Masc	15	3.27	.46	3.379	.00**
	Fem	85	2.68	.64		
Satisfação com supervisão hierárquica	Masc	15	2.80	.41	1.033	n.s.
	Fem	85	2.60	.73		
Satisfação com a escola onde trabalha.	Masc	15	3.07	.70	2.401	.04*
	Fem	85	2.62	.79		
Eficácia promoção estratégias inclusivas	Masc	15	21.20	4.55	-1.611	n.s.
	Fem	85	23.49	5.17		
Eficácia no controle comportamentos disruptivos	Masc	15	16.67	5.56	-5.088	.00**
	Fem	85	25.18	6.04		
Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos	Masc	15	14.67	4.61	-3.283	.00**
	Fem	85	18.89	4.60		

n.s. = Não significativo, * $p < .05$, ** $p < .01$

Em relação aos valores das médias dos itens das escalas de eficácia, identificaram-se diferenças estatisticamente significativas na escala avaliação da Eficácia no controle comportamentos disruptivos ($t = -5.088$, $p < .00$), neste item as mulheres declararam-se com um sentido de eficácia mais forte a respeito da capacidade de lidarem com comportamentos disruptivos na sala de aula, e na escala de avaliação da Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos ($t = -3.283$, $p < .00$), novamente as mulheres apresentaram valores mais altos nas médias, ou seja, em expressarem um sentimento de maior eficácia no estabelecimento de relações de colaboração com colegas e com a família dos alunos.

Ao analisar os dados do Quadro 14, tomando como critério as qualificações dos docentes ao nível das licenciaturas, identificam-se diferenças estatisticamente significativas nos valores das médias e desvios padrão das respostas dadas a várias das questões de investigação sobre necessidades de formação em relação ao espectro autista. Assim, para as respostas à questão sobre “Necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva” ($t = 2.073$, $p < .04$), verifica-se que são os licenciados que reclamam mais necessidade de formação, provavelmente porque a formação já recebida lhes permite uma maior consciência sobre os limites do seu conhecimento. Pelo seu lado, os não licenciados são os mais críticos na inclusão de formação sobre o espectro autista nos cursos de formação de professores (Q1, Q2), são mais críticos no que se refere ao entendimento do valor dado ao seu trabalho pela escola (Q3), mais críticos na avaliação da disponibilidade de técnicos especializados na escola (Q4), nos materiais disponíveis (Q5). Pelo seu lado, os licenciados são críticos na falta de apoio de técnicos especializados para trabalhar com crianças autistas (Q8) e com a falta de recursos (Q9).

Quadro 14

Valores t student correspondentes à comparação das médias das respostas às questões de investigação e às escalas de autoeficácia em função da posse ou não de uma licenciatura ($n=100$)

	Licenc?	N	M	DP	t	p
Necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?	Sim	69	6.75	.43	2.073	.04*
	Não	31	6.45	1.03		
Q1) A formação sobre o Transtorno do espectro autista devia ser incluída no plano estudos das licenciaturas de formação professores e educadores.	Sim	69	4.61	1.27	-4.063	.00**
	Não	31	5.58	.56		
Q2) No geral, os professores deviam ter mais formação p/ trabalharem c/ alunos Transtorno espectro autista.	Sim	69	4.62	1.38	-3.456	.00**
	Não	31	5.52	.57		
Q3) A escola onde trabalho valoriza o	Sim	69	2.83	1.38		

trabalho com alunos Transtorno espectro autista.	Não	31	3.90	1.56	-3.448	.00**
Q4) A escola onde trabalho dispõe de técnicos especializados p/ trabalhar c/ alunos Transtorno espectro autista.	Sim	69	2.06	.92		
	Não	31	2.68	1.11	-2.917	.00**
Q5) A escola onde trabalho dispõe de materiais e recursos pedagógicos p/ trabalhar c/ alunos com Transtorno do espectro autista	Sim	69	1.68	.88		
	Não	31	2.32	1.14	-3.066	.00**
Q6) A escola onde trabalho tem boas práticas de trabalho c/ alunos Transtorno espectro autista	Sim	69	2.58	1.59		
	Não	31	3.06	1.46	-1.443	n.s.
Q7) Pessoalmente, sinto falta de formação pedagógica p/ trabalhar c/ alunos Transtorno espectro autista.	Sim	69	5.35	.94		
	Não	31	5.48	.51	-.759	n.s.
Q8) Pessoalmente, sinto falta apoio de técnicos especializados p/ trabalhar c/ alunos Transtorno espectro autista	Sim	69	5.61	.49		
	Não	31	5.32	.48	2.719	.01**
Q9) Pessoalmente, sinto falta recursos pedagógicos p/ trabalhar com alunos com Transtorno espectro autista	Sim	69	5.68	.47		
	Não	31	5.32	.54	3.368	.00**
Eficácia promoção estratégias inclusivas	Sim	69	22.51	5.28		
	Não	31	24.58	4.52	-1.895	n.s.
Eficácia no controle comportamentos disruptivos	Sim	69	22.80	6.73		
	Não	31	26.35	5.96	-2.529	.01*
Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos	Sim	69	17.49	4.35		
	Não	31	19.97	5.43	-2.238	.03*

n.s. = Não significativo, * $p < .05$, ** $p < .01$

Em relação às respostas dadas aos três itens da escala de avaliação da eficácia docente, não se identificam diferenças nos valores da escala de eficácia na promoção de estratégias inclusivas em função da posse de licenciatura, mas já se identificam diferenças relevantes nas duas outras escalas. Por exemplo, na escala de eficácia no controle comportamentos disruptivos ($t = -2.529$, $p < .01$), os não licenciados sentem-se mais eficazes no controle de comportamentos disruptivos, o que parece sugerir que a habilidade para lidar com sucesso com estes problemas não depende da posse de uma licenciatura, passando-se algo de semelhantes com os resultados na escala de avaliação da Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos ($t = -2.238$, $p < .03$). Estes resultados surpreendem, porque era de esperar que uma licenciatura reforçasse o sentimento de eficácia dos docentes, e abrem algumas possibilidades interessantes para serem exploradas em estudos futuros,

para perceber quais são os fatores que reforçam estes sentimentos de eficácia. A identificação desses fatores pode ser interessante para gerar, por exemplo, estratégias de partilha de boas práticas entre docentes para capacitar aqueles que se sentem menos eficazes.

O conjunto das avaliações sobre as diferenças entre as respostas dadas, revelam por um lado os pontos de carência em relação a formação de docentes, especialmente no tocante a metodologias e a inclusão de crianças com autismo na educação escolar. Deste modo, acredita-se que uma formação sobre metodologias de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula contribuirá para a minimizar essas necessidades, uma vez que possibilita a inclusão, ao mesmo tempo há uma troca de experiências no grupo.

4.7 Correlações

De acordo com os valores obtidos nas correlações de Pearson que constam dos Quadros 15 e 16, é possível perceber algumas associações muito relevantes entre as variáveis estudadas. Inicialmente, ressalta-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre a idade e o reconhecimento de necessidades de formação em Educação Inclusiva ($r=.25$, $p<.05$), o que sugere que a consciência da necessidade de formação vai aumentando com a idade e que são os mais velhos a expressar mais necessidades de formação no domínio da Educação Inclusiva. Essa associação de variáveis é reafirmada pelo fato de serem, também, os mais velhos aqueles que menos satisfação expressam com as metodologias usadas pelo colegas e menos satisfação denotam em relação à sua escola, expressando ainda crenças de eficácia pessoal baixas nas três dimensões avaliadas, ou seja, os docentes mais velhos são os mais insatisfeitos e os que menos eficazes se sentem na promoção de estratégias inclusivas, de colaboração com colegas e familiares de alunos e de controle de comportamentos disruptivos, constituindo um grupo alvo prioritário para formação nesse domínio. Os docentes com mais tempo de serviço expressam, igualmente, níveis elevados de insatisfação e baixas crenças de eficácia nas 3 dimensões avaliadas, o que vai ao encontro do que foi anteriormente afirmado sobre a idade.

Em um segundo plano, verifica-se a associação entre as 3 medidas de satisfação. A associação é particularmente relevante quando se trata da satisfação com a escola onde se trabalha, já que a satisfação com a escola parece estar associada com as 2 restantes medidas de satisfação, o que quer dizer que um programa de formação capaz de melhorar a satisfação com as metodologias usadas na sala de aula ($r=.49$, $p<.01$) ou com as metodologias de trabalhos com os colegas de escola ($r=.85$, $p<.01$) pode gerar satisfação com a escola. O que é compreensível e interessante.

No entanto, em sentido oposto, identificam-se também correlações significativas e negativas entre a medida de eficácia na colaboração com colegas e famílias dos alunos e as três medidas de satisfação nas aulas, com colegas e com a escola ($r=-.29$, $r=-.35$, $r=-.28$, respectivamente, $p<.01$), o que parece sugerir que, quanto maior for a satisfação dos docentes nas 3 dimensões avaliadas menor será a percepção da eficácia com a colaboração com colegas e famílias de alunos. Este aspecto aparentemente contraditório, merece ser aprofundado em estudos posteriores para perceber os fatores que geram esta satisfação e a forma como estes podem ou não estar a gerar crenças de maior ou menor eficácia.

Por fim, identificam-se correlações positivas e significativas entre as três medidas de eficácia dos docentes, o que sugere que o reforço da crença de eficácia numa das dimensões, influencia positivamente a crença de eficácia nas duas outras.

Quadro 15

Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação, as medidas de satisfação e os totais das escalas de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas (N=100).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) Idade	-									
2) Tempo de Serviço	.76**	-								
3) Necessidade formação Educação Inclusiva	.25*	.09	-							
4) Aprendizagem cooperativa facilita inclusão	.01	-.11	-.07	-						
5) Satisfação com metodologias usadas na sala aula.	-.09	-.26*	-.20*	.15	-					
6) Satisfação com metodologias usadas colegas.	-.28**	-.60**	-.10	.39**	.42**	-				
7) Satisfação com a escola onde trabalha.	-.39**	-.66**	-.35**	-.26**	.49**	.85**	-			
8) Eficácia promoção estratégias inclusivas	-.42**	-.21*	-.02	.12	.04	-.24*	-.16	-		
9) Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos	-.54**	-.28**	.02	-.10	-.29**	-.35**	-.28**	.77**	-	
10) Eficácia controlo comportamentos disruptivos	-.47**	-.42**	.05	.17	-.17	-.09	-.09	.70**	.83**	-

** $p < .01$, * $p < .05$

Quadro 16

Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação e os totais das escalas de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas (N=100).

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q11	Q12	EPEI	ECCD	ECCFA
Q1) A formação sobre o Transtorno do espectro autista devia ser incluída no plano de estudos das licenciaturas de formação de professores e educadores.	-													
Q2) No geral, os professores deviam ter mais formação para trabalharem com os alunos com Transtorno do espectro autista.	.80**	-												
Q3) A escola onde trabalho valoriza o trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista.	.37**	.36**	-											
Q4) A escola onde trabalho dispõe de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista.	-.02	-.26*	.27**	-										
Q5) A escola onde trabalho dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	.03	-.19	.25*	.81**	-									
Q6) A escola onde trabalho tem boas práticas de trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista	-.02	-.24*	.29**	.42**	.39**	-								
Q7) Pessoalmente, sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista.	.35**	.52**	.04	-.45**	-.31**	.04	-							
Q8) Pessoalmente, sinto falta de apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	.25*	.36**	.02	-.47**	-.35**	-.03	.48**	-						
Q9) Pessoalmente, sinto falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	.12	.23*	-.03	-.39**	-.35**	-.03	.51**	.90**	-					
Q11) Há quantos anos trabalha com crianças com Transtorno do espectro autista? (n=14)	-.42	-.42	-.00	.58*	.49	.03	.01	-.32	-.13	-				
Q12) Com quantas crianças com Transtorno do espectro autista já trabalhou? (n=14)	-.34	-.34	.03	.48	.36	-.02	.05	-.34	-.12	.97**	-			
Total eficácia promoção estratégias inclusivas (EPEI)	.60**	.58**	.21*	-.24*	-.13	-.49**	.13	.13	-.01	-.23	-.14	-		
Total eficácia controlo comportamentos disruptivos (ECCD)	.71**	.68**	.52**	-.17	-.17	-.28**	.23*	.32**	.25*	-.26	-.17	.77**	-	
Total eficácia colaboração colegas e famílias alunos (ECCFA)	.50**	.48**	.41**	-.07	-.05	-.18	.12	.22*	.16	-.09	-.01	.70**	.83**	-

**p < .01, *p < .05

No Quadro 16 apresentam-se os valores de correlação entre as respostas relacionadas com as necessidades de formação sobre o Transtorno do Espectro Autista e as três medidas de eficácia dos docentes. Destaca-se o fato de que, quase todas as correlações apresentarem valores significativos e positivos, com exceção de algumas associações relacionadas com perguntas específicas (Questões 4, 5 e 6), em que o reconhecimento da falta de técnicos, da falta de materiais e da ausência de boas práticas está negativamente associada à crença de eficácia com o controle de comportamentos disruptivos dos estudantes. É imperioso destacar que as três medidas de eficácia apresentam correlações positivas e significativas com a percepção de que a formação sobre o transtorno de espectro autista deveria fazer parte dos planos de estudos das licenciaturas ($r=.60$, $r=.71$, $r=.50$ respectivamente, $p<.01$), com o reconhecimento da necessidade de mais formação ($r=.58$, $r=.68$, $r=.48$ respectivamente, $p<.01$) e com a escola valorizar o trabalho com estudantes autistas ($r=.21$, $r=.52$, $r=.41$ respectivamente para $p<.05$ e $p<.01$). O que significa que investimentos em formação na licenciatura, na formação em serviço e a instituição de formas de reconhecimento do trabalho com crianças com o transtorno do espectro autista podem associar-se a ganhos de eficácia com a promoção de estratégias inclusivas, com controle de comportamentos disruptivos e com metodologias de colaboração com colegas e familiares dos estudantes.

4.8 Análise dos resultados

Tendo como premissa de que “o processo de análise e interpretação é fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados” (Gil, 2017, p. 95). Deste modo, após a análise dos quadros, anteriormente apresentados, é possível verificar alguns aspectos relevantes da investigação, por meio das respostas coletadas.

Constatou-se assim, que a maioria dos docentes não possui formação em educação especial (99 docentes, 99% da amostra), nenhum docente possui formação para atuar com crianças com Transtorno Espectro Autista (100 docentes, 100% da amostra) (Quadro 5), e no tocante a educação inclusiva, a maioria dos docentes informou possuir necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva. Para captação desta resposta, foi utilizada a escala Likert, onde a média foi de 6,66. Este fato que pode estar associado aos dados apresentados no Quadro 11, que retrata um sentimento de pouca eficácia entre os educadores, e uma menor satisfação com as metodologias utilizadas em sala de aula e com menor reconhecimento de instrumentalização da aprendizagem cooperativa para a promoção da inclusão – ver quadro 15. Assim sendo, a partir de tal análise ressalta-se a relevância da formação em educação inclusiva para fortalecer o sentimento de eficácia entre os docentes, dentre outros tópicos. Estes dados refletem o contexto de toda a rede pública municipal de Satubinha, já que participaram da pesquisa professores de todas as escolas, desde a educação infantil, ensino fundamental até o ensino médio. Nesse sentido, o fato da maioria dos investigados afirmarem que não possuem formação específica para a inclusão de todos os estudantes, contraria as concepções ideais da inclusão escolar. Nessa conjuntura, é possível afirmar que a falta de formação se caracteriza como um obstáculo ao desenvolvimento profissional dos educadores, e, paralelamente provoca limitação no processo de inclusão e cooperação entre todos, já que, para proporcionar o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, é também essencial que o sistema educacional esteja propício a promover práticas inclusivas, oferecendo, desta forma, ações mais eficazes à diversidade de todos os discentes por meio do investimento em formação para os docentes.

Outra questão essencial verificada no questionário refere-se à escala de controle de comportamentos disruptivos, os resultados encontrados sugerem a necessidade de formação em educação inclusiva para os educadores, visto que as respostas obtidas, demonstram que os professores não se sentem capazes de controlar os estudantes em tal situação. – Ver quadro 11.

Uma das questões essenciais desta pesquisa trata dos benefícios da educação inclusiva, a qual a maioria dos docentes respondeu não se sentir eficaz, no planeamento das tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE, ver quadro 7. Este fato vem de encontro aos objetivos propostos pela legislação em vigor, que define a educação inclusiva como prioridade, e que, a educação para todos, deve também ser compromisso de todos.

Mesmo todos os docentes respondendo que não possuem formação específica para trabalhar com estudantes com autismo, (14 docentes, 14% da amostra) responderam já ter trabalhado com este público. Assim sendo, se faz indispensável a realização de formação em educação inclusiva, uma vez que praticamente todos os docentes da rede pública municipal afirmou não possuir formação sobre a temática e ter dificuldades em utilizar metodologias inclusivas.

Vale destacar que, matricular alunos com deficiência na sala de aula regular, sem que os docentes possuam formação específica para trabalhar com os mesmos não garante inclusão, pois sem saber como incluir, sem metodologias adequadas, corre o risco de que estes sejam ainda mais excluídos, já que não haverá interação destes com os docentes, com os colegas e muito menos com a aprendizagem. Nesse contexto, a formação se configura como essencial para o processo de inclusão.

Deste modo, compreende-se que, a formação é crucial para a garantia do direito à permanência do estudante na escola, bem como o direito a inclusão. Por outro lado, contribui para fortalecer as suas crenças de eficácia com a promoção de estratégias inclusivas, com o controle de comportamentos disruptivos e com as metodologias de colaboração com colegas e familiares dos estudantes. Quando os docentes se sentem mais eficazes nestas três dimensões são capacitados e trabalham melhor para dar resposta aos desafios da educação inclusiva.

CONCLUSÃO

Diante da concepção de que a escola deve se tornar cada vez mais inclusiva, se faz necessário uma adaptação para receber os discentes do modo como são, uma vez que toda pessoa tem direito à educação, tendo como finalidade seu pleno desenvolvimento, preparação para a cidadania e desempenho para o mundo do trabalho. Nesse sentido, é essencial a garantia de uma educação que prime pelo respeito à diversidade, numa concepção de equidade. Qualquer política de inclusão necessita estar firmemente pautada no pressuposto de que todos os discentes devem ser pertencer às escolas regulares, mesmo reconhecendo que os desafios à inclusão estão na escola e na sociedade, e não nos discentes.

A presente pesquisa teve por intuito, promover o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas na educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas escolas públicas municipais de Satubinha. A investigação contou a participação de 100 professores, onde se detectou que ainda existem diversos desafios a serem superados.

Para a coleta de dados foi aplicada a escala de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, a qual tem sido utilizada em diversos países, com o intuito de mensurar os avanços e dificuldades nessa implementação. Ressalta-se que no Brasil esta escala, ainda, tem sido pouco usada, embora as publicações que utilizam a mesma tenham demonstrado relevância e facilidade na coleta de dados.

Em se tratando das respostas obtidas, constatou-se que o maior desafio à implementação de práticas inclusivas é a necessidade de formação, principalmente em metodologias que facilitem a inclusão e o controle de comportamento disruptivos, dentre outros. Verificou-se que, esta necessidade ainda é maior entre os professores com mais idade e tempo de serviço, este fato se justifica em função de que, somente após a implementação da política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva ocorrida em 2008, é que os cursos de licenciatura foram reformulados passando a serem compostos também por disciplinas na perspectiva da educação inclusiva.

Outro ponto que merece destaque, é o fato de que uma pesquisa realizada por Jesus (2021) em Coimbra, chegou à conclusão de que, também, havia necessidade de formação em metodologias inclusivas e a maioria das pesquisas realizadas utilizando esta escala, chegam ao mesmo resultado, isto implica que, para que haja efetividade na inclusão se faz necessário, investimento em formação de professores, tanto formação inicial quanto formação em serviço.

Diante disso, foi construído um projeto de formação de professores com duração de 40 horas que teve como objetivo disseminar e fomentar a utilização de metodologias cooperativas, que também contribuem de forma significativa para inclusão de pessoas com dificuldades e até mesmo déficit de aprendizagem, numa perspectiva de inclusão para todos, além de possibilitar mais controle de comportamentos disruptivos. Cabe destacar que, a metodologia é de grande valia, pois, cada componente tem uma função no grupo e deve desenvolver em tempo hábil, e, paralelamente partilhar o aprendizado.

No transcorrer deste estudo, constatou-se que esta metodologia tem sido pouco utilizada no Brasil, o que faz deste trabalho ainda mais relevante, por promover a disseminação desta metodologia que, ao mesmo tempo desenvolve o protagonismo e a inclusão de pessoas com e sem deficiência. Assim sendo, o trabalho tem como princípio diversos documentos legais, dentre os quais destaca-se a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que orienta a adequação dos objetivos metodologias e recursos de modo a possibilitar a inclusão, nessa conjuntura espera-se ter alcançado os objetivos propostos, possibilitando a capacitação dos Professores para a Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Satubinha (MA).

Cabe citar que, não possível realizar tal formação devido à pandemia da COVID-19, já que as escolas funcionaram de forma remota, por 02 anos. No entanto, diante do fato de que as escolas estavam retornando às atividades presenciais, no segundo semestre de 2021, foi possível realizar uma breve apresentação sobre a temática, com o intuito de sensibilizar os profissionais da educação sobre a necessidade de desenvolver práticas educativas inclusivas.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Caminhos para as escolas inclusivas, Instituto Inovação Cultural.
- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. In Simpósio “Improving the Quality of Education for All”; British Education Research Association: Cardiff, Wales, pp. 1–16.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, D. Barreiros (Orgs), *Tornar a educação inclusiva* (pp.11-23). Brasília: UNESCO.
- Almeida, M. S. C., Filho, L. F. S., Rabello, P. M., & Santiago, B. M. (2020). Classificação Internacional das Doenças – 11ª revisão: da concepção à implementação. *Revista de Saúde Pública*, 54, 104.
- Alves, E. L. (2000). Processor de Inclusão dos alunos autistas na rede municipal de ensino. In: E. S. Teixeira (Org), *Práxis inclusiva: reflexões sobre a inclusão escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano.
- American Psychiatric Association (2013). Neurodevelopmental disorders. Autism spectrum disorder. In: American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Anjos, M. C. G. dos. (2014). *(Re)Pensando o Papel da Pessoa com Deficiência Através da Educação*. Recuperado de <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2eeeabb94749b31c>.
- Aristóteles. (1997). *Política*. Tradução do grego, introdução e notas do Prof. Mário da Gama Kury. (3 ed.). Brasília: UNB.
- Arruda, G. A., & Dikson, D. (2018). Educação inclusiva, legislação e implementação. *Reflexão e Ação*, 26(2), 214-227.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. In: E. F. Pajares & T. Urdan, editors. *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In: F. Pajares, & T. Urdan, organizadores. *Selfefficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Charlotte, USA: Information Age Publishing Inc.

- Bandura, A. (2007). O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro, organizadores. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 115-121). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Batista, C. A. M., & Mantoan, M. T. E. (2006). *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental* (2. ed.). Brasília: MEC, SEESP.
- Canabarro, R. C. C., & Teixeira M. C. T. V. (2018). Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Asset). *Rev. bras. educ. espec.*, 24(2). <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>.
- Carvalho, M. M. F. (2020); *A representação da deficiência por meio de personagens de obras literárias do PNLD 2018*. Pau dos Ferros, RN.
- Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Cerdeira, J. P. (1995). A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de auto-regulação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 137-159.
- Cerdeira, J. P. (2000). *Educação e desenvolvimento pessoal*. In: J. P. Cerdeira, I. B. Reis, & R. Antunes, coordenadores. *A educação é para todos (P.E.P.T. 2000)* da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra (pp. 09-28). Coimbra: ESEC.
- Cerdeira, J. P. (2002). Aprendizagem cooperativa: Reflexões e propostas. In: J. A. Leal (Ed.). *Flexibilidade em ambientes de mudança* (pp. 309-319). Beja: Edições ESE Beja.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, S., & Correia, P. (2005); *Acessibilidade e desenho universal*. In: S. Correia, & P. Correia. *Educação Especial: diferenciação do Conceito à Prática* (p. 29–50). Porto: Gailivro.
- Crochík, J. L., Freller, C. C., Dias, M. Á. D. L., Feffermann, M., Nascimento, R. B. D., & Casco, R. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(1), 40-59.
- Cunha, I. A. M., Zino, N. M. A. & Martim, R. C. O. (2014). *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

- Cunha, I. A. M., Zino, N. M. A., & Martim, R. C. O. (2012). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, I. A. M., Zino, N. M. A., & Martim, R. C. O. (2015). *Psicologia: a inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor*. Lins: Unisaesiano.
- Cunha, I. A. M., Zino, N. M. A.; Martim, R. C. O. (2013). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, I. A. M.; Zino, N. M. A.; Martim, R. C. O. (2014). *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Dias, D. A. (2006). *Inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar*. Recuperado de: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/inclusao_da_pessoa_com_deficiencia_no_contexto_escolar.pdf.
- Dias, D. A. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 94, 7-25.
- Duarte, A. B. S. (2009). *Reeleitura histórica da educação de surdos no Brasil: 1961-1996*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia.
- Fernandes, M. M. (2016). *Autoeficácia para o ensino de educação física adaptada na escola*. Rio Claro. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/155653>.
- Ferreira, E. B. (2019). *Educação inclusiva e os direitos da pessoa com deficiência: concepção, valores e práticas*. Publicado em 05/2019. Recuperado de: <https://jus.com.br/artigos/73765/educacao-inclusiva-e-os-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-concepcao-valores-e-praticas>.
- Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: D. Rodrigues, organizador. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Firmiano, E. P. (2011). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Programa de Educação em Células Cooperativas-PRECE*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. G. S. (2009). *Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa*. Manaus: Universidade da Amazônia.
- Frazão; P. I. (2020). *A comunicação de crianças com necessidades educativas especiais*. In: E. S. Teixeira, organizadora. *Práxis inclusiva: reflexões sobre a inclusão escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (pp. 29-47). São Paulo: Paz e Terra.
- Fumegalli, R. C. A. (2012). *Inclusão Escolar: o desafio de uma educação para todos?* Ijuí: UNIJUÍ.
- Galvão, M. C. B., Pluye, P., & Ricarte I. L. M. (2018). Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 8(2), 4-24.
- Gauderer, E. C. (1997). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Ghiraldelli Junior, P. (2008). *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Glat, R. (2007). *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria.
- Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos: conceitos, estratégias e práticas* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas#pf26.
- Keinert, M. H. J.M., & Antoniuk, S. A. (2012). *Espectro autista: O que é? O que fazer?* Curitiba: Editora Íthala.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Leonardo, F. C. L. (2017). *Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente].
- Mantoan, M. T. É. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por que é? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. É. (2008). A hora da virada. *Inclusão. Revista da Educação Especial*, 24-28.
- Mantoan, M. T. É. (2015). *Inclusão Escolar: O que é, por que, como fazer*. São Paulo, Summus.
- Marcílio, M. L. (1998). *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Ed. Hucitec.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

- Martins, B. A. (2018). *Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências].
- Martins, B. A. (2018). Formação em altas habilidades/Superdotação e sua influência sobre a autoeficácia de professores. *Sobredotação*, 15, 279-292.
- Martins, B. A., Chacon M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.
- Mello, A. M. S. R. (2005). *Autismo: guia prático*. Brasília: AMA; CORDE.
- Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo: guia prático*. Brasília: CORDE, AMA. Recuperado de: <http://www.ama.org.br/site/images/home/Downloads/guiapratico.pdf>.
- Mello, L.; & Valle, E. (2005). O brinquedo e brincar no desenvolvimento Infantil. *Psicologia Argumento*, 23(40), 43-48.
- Mello, S. A. (2011). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25(1), 83-104.
- Menezes, E. C. P. (2011). *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva* [Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação].
- Nogueira, T. (2007). Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo. *Revista Época*, 473:76-85.
- Nunes, D. C. S. (2008). *O pedagogo na educação da criança autista*. Recuperado de: <http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>.
- Orrú, S. E. (2009). *Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Papa, F., Viégas, S. A. G, Zamor. A. V., & Gato. E. E. M. B. (2015). *Boas Práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva* (vol. 1). Recuperado de: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/INCLMUDANCAOLHARCO MUNESCOLARCONSTRESCOLAMELHORINCLUSIVA.pdf.
- Park, M-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.

- Pereira; J. J. (2020). Projeto pedagógico: desafios da educação inclusiva nas escolas públicas municipais. In: E. S. Teixeira, organizador. *Práxis inclusiva: reflexões sobre a inclusão escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto alegre: Artmed.
- Pires; S. M. O. (2020). *Educação Inclusiva e a Legislação Educacional Brasileira*. In: E. S. Teixeira, organizador. *Práxis inclusiva: reflexões sobre a inclusão escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale.
- Reis, E. A., & Reis I. A. (2002). *Análise Descritiva de Dados* [Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG]. Recuperado de: www.est.ufmg.br.
- Sacristán, J. G. (2001). *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, A. R., & Teles, M. M. (2012). Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva (pp. 77-87). *Anais do Simpósio Educação e Comunicação Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender*. Aracaju, SE: GECES. Recuperado de: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>.
- Sassaki, R. K. (2003). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. Recuperado de: [doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x)
- Silva, A. B. B. (2012). *Mundo Singular: Entenda o autismo*. Rio de Janeiro. ED. Fontanar.
- Silva, A. R. R. (1997). O Mito individual do autista. In: P. S. Rocha (Org), *Autismos*. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem.
- Silva, M., & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: Aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 116-131

Vegara, S. C. (2010). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (12. ed.). São Paulo: Atlas.

Zimmerman, B. J., & Cleray, T. J. (2006). *Adolescents' development of personal agency*. In: F. Pajares & T. Urdant. *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Connecticut: Information Age Publishing.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Base Nacional Comum Curricular (2016). Brasília, DF: SEB/MEC Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>.

Base Nacional Comum Curricular. (2018). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (10. ed.). (2016). Brasília, DF: DataSUS.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994). Brasília: UNESCO.

Decreto nº 5.296 (2004). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-publicacaooriginal-21548-pe.html>.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Decreto nº 6.949. (2009). Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (2021). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

Estatuto da Pessoa com Deficiência. (1989). Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf.

Estatuto da Pessoa com Deficiência. (2015). Recuperado de: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf.

Lei 1.3146/2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Recuperado de: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. (2010). Brasília. Recuperado de: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Manual+de+Orienta%C3%A7%C3%A3o%3A+Programa+de+Implanta%C3%A7%C3%A3o+de+Sala+de+Recursos+Multifuncionais>

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006. (2006). Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1994). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF: Senado Federal.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Texto Preliminar da BNCC. (2016). Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

Texto Preliminar do documento BNCC. (2015). Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de Anuência

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA INÊS – URESI

GOVERNO DO
MARANHÃO
Secretaria de Educação



ANEXO D: TERMO DE ANUÊNCIA

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA INÊS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos (o) a pesquisador (a) Sandra Maria de Oliveira Pires, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "Empoderamento dos Professores para a Educação Inclusiva nas Escolas públicas de Satubinha-MA", Maranhão, Brasil, cujo objetivo é Promover o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas de educação inclusiva de alunos com PEA nas escolas municipais de Satubinha MA, destas unidades de ensino:

Centro de Ensino Estado de Sergipe

A aceitação está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Santa Inês-MA, em 02/03/2021

Maria Zuila de Sousa Silva...

Maria Zuila de Sousa Silva
Gestora da Unidade Regional de Educação de Santa Inês



CENTRO DE ENSINO ESTADO DE SERGIPE
Rua Celso Fald, 642 – Centro | Satubinha/MA – CEP 65.709-000
Contato: (98) 95647-7702
Email: sandramariapires@gmail.com

Anexo 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA – ESEC.PT
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO EM PROBLEMAS DO
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Estudo:

**CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SATUBINHA-MA**

Caro professor,

Você está sendo convidado a participar de um estudo de pesquisa que se destina a avaliar a formação continuada de professores sobre a temática da inclusão, desenvolver. Este estudo é importante porque vai determinar atividades que proporcionem práticas inclusivas

O estudo será feito da seguinte maneira: será desenvolvida uma entrevista para verificar o nível de conhecimento e as práticas inclusivas, posteriormente será desenvolvida uma formação continuada para orientação dos professores sobre a temática de práticas inclusivas e um acompanhamento semestral para verificar a aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos na formação continuada.

De acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes envolvendo seres humanos, toda e qualquer pesquisa pode trazer algum tipo de risco. No entanto, por se tratar de uma pesquisa cujo instrumento de coleta de dados será a entrevista semiestruturada, as possibilidades de haver riscos são mínimas, como por exemplo, o pesquisado sentir-se inibido ou tolhido pelo pesquisador. Por isso, será necessário que o pesquisador deixe o voluntário livre para caso queira desistir no momento em que achar oportuno, não sendo o mesmo obrigado a participar da pesquisa.

Com relação aos benefícios, considera-se que são os mais diversos e importantes para a comunidade escolar inclusiva, pois trata-se de uma temática relevante no contexto educacional da atualidade. A intenção é fornecer subsídios teóricos para que os professores fundamentem suas práticas, beneficiando assim, as pessoas com deficiências em processo de inclusão, razão dessa pesquisa.

Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do

estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que para isto sofra qualquer penalidade ou prejuízo.

Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Você será indenizada por qualquer despesa que venha a ter com sua participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas estão garantidos os recursos.

Satubinha-MA, ____/____/____

Assinatura do entrevistado

Pesquisador responsável
Prof. Sandra Maria de Oliveira Pires

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA – ESEC.PT
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO EM PROBLEMAS DO
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

Caro Professor:

Estamos desenvolvendo atividade de pesquisa sobre o tema “**capacitação dos Professores para a Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Satubinha-MA**”. Este estudo é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor. O objetivo geral desta pesquisa: **Promover o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas de educação inclusiva de alunos com TEA nas escolas municipais de Satubinha MA.** Gostaria de contar com sua participação, respondendo a estas perguntas, de forma objetiva. Sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados necessários para a efetividade da nossa pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à disposição e contribuirão para organizar o plano de formação Continuada que será desenvolvido para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental Menor, garante-se que a instituição escolar e docentes não serão identificados. Não é necessário assinar seu nome.

Muito obrigada por sua atenção.

Sandra Pires

1ª PARTE:

1. **Gênero:**
☐ Masculino ☐ Feminino
2. **Idade:** _____ (Nº anos)
3. **Há quantos anos leciona?** _____ (Nº anos de tempo de serviço)
4. **Em que ciclo de ensino exerce funções?**
☐ Educador/a da Educação Infantil
☐ Professor/a do 1º ao 5º Ano Ensino Fundamental
☐ Professor/a do 6º ao 9º Ano Ensino Fundamental
☐ Professor/a do Ensino Médio
5. **Qual é a sua situação profissional?**
☐ Professor/a contratado/a
☐ Professor/a concursado
6. **Habilitações académicas?**
 - 6.1. Licenciatura _____ em _____
 - 6.2. Mestrado em _____
 - 6.3. Pós-graduação em _____
 - 6.4. Doutoramento em _____
7. **Tem formação em Educação Especial?** ☐ Sim ☐ Não
 - 7.1. **Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?**
☐ Na licenciatura
☐ No mestrado
☐ Numa pós-graduação
☐ Num curso breve (Formação Complementar, etc...)
☐ Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
☐ Por iniciativa pessoal
☐ Outros, indique quais _____
8. **Tem formação para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista?** ☐ Sim ☐ Não
 - 8.1. **Em caso afirmativo, como adquiriu essa formação?**
☐ Na licenciatura
☐ No mestrado
☐ Numa pós-graduação
☐ Num curso breve (Formação contínua, Formação Complementar, etc...)
☐ Em congressos, seminários, encontros científicos ou pedagógicos, etc...
☐ Por iniciativa pessoal
☐ Outros, indique quais _____
9. **Que funções desempenha na escola ou agrupamento de escolas onde trabalha?**
☐ Professor da sala regular
☐ Professor Mediador (Intérprete de Libras, Cuidador, etc.)

- ☐ Professor de Atendimento Educacional Especializado
- ☐ Funções de gestão (por exemplo: Director, Conselhos...), indicar quais:

☐ Outras funções, indicar quais _____

IIª PARTE:

10. Tem necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?

Não tenho necessidade de qualquer formação	1	2	3	4	5	6	7	Tenho uma grande necessidade de formação
--	---	---	---	---	---	---	---	--

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

As afirmações que se seguem referem-se às opiniões dos educadores e professores sobre o trabalho na sala de aula com alunos de ***Necessidades Educativas Especiais (NEE)***, pelo que não há respostas correctas ou incorrectas. Pedimos-lhe o favor de assinalar com um círculo o número que melhor representa a sua opinião de acordo com a seguinte chave:

1	2	3	4	5	6
Completamente em desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Completamente de acordo

11	Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	1	2	3	4	5	6
12	Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos.	1	2	3	4	5	6
13	Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	6
14	Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	1	2	3	4	5	6
15	Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	1	2	3	4	5	6
16	Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	1	2	3	4	5	6
17	Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	1	2	3	4	5	6
18	Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
19	Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.	1	2	3	4	5	6

20	Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	1	2	3	4	5	6
21	Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.	1	2	3	4	5	6
22	Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5	6
23	Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	1	2	3	4	5	6
24	Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola.	1	2	3	4	5	6
25	Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola.	1	2	3	4	5	6
26	Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.	1	2	3	4	5	6
27	Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE.	1	2	3	4	5	6

Em relação à experiência de trabalho dos 3 últimos anos, como se sente?

28	Estou satisfeito(a) em relação às metodologias que uso na minha sala de aula.	1	2	3	4	5	6
29	Estou satisfeito(a) em relação às relações de trabalho com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
30	Estou satisfeito(a) em relação à supervisão do meu superior hierárquico.	1	2	3	4	5	6
31	Estou satisfeito(a) em relação à forma como a minha escola trabalha.	1	2	3	4	5	6

IIIª PARTE:

As afirmações que se seguem referem-se à área específica do Transtorno do espectro autista e ao modo como estes alunos são inseridos no sistema educativo. Em relação a cada uma das afirmações assinale com um círculo o número que melhor traduz a sua opinião.

32	A formação sobre o Transtorno do espectro autista devia ser incluída no plano de estudos das licenciaturas de formação de professores e educadores.	1	2	3	4	5	6
33	No geral, os professores deviam ter mais formação para trabalharem com os alunos com Transtorno do espectro autista.	1	2	3	4	5	6
34	A escola onde trabalho valoriza o trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista.	1	2	3	4	5	6

35	A escola onde trabalho dispõe de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista.	1	2	3	4	5
				6		
36	A escola onde trabalho dispõe de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	1	2	3	4	5
				6		
37	A escola onde trabalho tem boas práticas de trabalho com alunos com Transtorno do espectro autista	1	2	3	4	5
				6		
38	Pessoalmente, sinto falta de formação pedagógica para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista.	1	2	3	4	5
				6		
39	Pessoalmente, sinto falta de apoio de técnicos especializados para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	1	2	3	4	5
				6		
40	Pessoalmente, sinto falta de recursos pedagógicos para trabalhar com alunos com Transtorno do espectro autista	1	2	3	4	5
				6		

41	Tem experiência de trabalho com crianças com Transtorno do espectro autista?	☐ Sim	☐ Não
42	Em caso afirmativo, Há quantos anos trabalha com crianças com Transtorno do espectro autista? _____ (Nº anos) Com quantas crianças com Transtorno do espectro autista já trabalhou? _____ (Nº de crianças)		

Grata pela colaboração

ANEXO 4 – PLANO E CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

JUSTIFICATIVA:

A educação inclusiva se apresenta nos dias atuais como um desafio do processo de ensino-aprendizagem, assim no intuito de superar tal desafio e valorizar os profissionais da educação, por meio da formação, cientes de sua relevância para a promoção de um ensino de qualidade para todos, de modo a valorizar a igualdade de oportunidades, de superar barreiras e preconceitos, de erradicar o insucesso escolar e contribuir para o sucesso escolar de todos e de cada um, individualmente. A presente formação continuada de professores na perspectiva de boas práticas inclusivas tendo como princípio a concepção de educação para todos, pois, o sucesso da aprendizagem se dá a partir do momento em que se explore talentos e habilidades. O ensino deve abarcar as diferenças dos alunos sem distinção (MONTAÑO, 2015), e alunos diferentes em formas e ritmos de aprendizagem diferentes, portanto as práticas pedagógicas não podem ser iguais. (Perrenoud, 2002). Nesse sentido, busca-se responder às necessidades de formação continuada em boas práticas inclusivas.

Objetivos:

Objetivo Geral

Fomentar a compreensão dos participantes sobre a importância da Educação Inclusiva, mobilizando-os a realizarem uma intervenção positiva das suas práticas pedagógicas.

Objetivos Específicos:

- ✚ Discutir a temática da inclusão respeito e valorização de todos no ambiente escolar;
- ✚ Refletir sobre a inclusão no cotidiano da sala de aula, para além discursos;
- ✚ Identificar atitudes e metodologias de inclusão de crianças com autismo;
- ✚ Construir materiais para o desenvolvimento da metodologia cooperativa, e promoção da inclusão no cotidiano da sala de aula.



Empoderamento de Professores: Educação Inclusiva, aceite o desafio!



Local: C E Estado de Sergipe

Satubinha – MA
2021

ANEXO 5 – PROPOSTA FORMATIVA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

5.1. Designação da Formação

“Capacitação de Professores: Educação Inclusiva, aceite o desafio! ” O folheto de divulgação da formação encontra-se em anexo (Anexo 4).

5.2. Enquadramento

A educação inclusiva se apresenta nos dias atuais como um desafio do processo de ensino-aprendizagem, assim no intuito de superar tal desafio e valorizar os profissionais da educação, por meio da formação, cientes de sua relevância para a promoção de um ensino de qualidade para todos, de modo a valorizar a igualdade de oportunidades, de superar barreiras e preconceitos, de erradicar o insucesso escolar e contribuir para o sucesso escolar de todos e de cada um, individualmente.

A presente formação continuada de professores na perspectiva de boas práticas inclusivas tendo como princípio a concepção de educação para todos, pois, o sucesso da aprendizagem se dá a partir do momento em que se explore talentos e habilidades. O ensino deve abarcar as diferenças dos alunos sem distinção (Mantoan, 2015), e alunos diferentes em formas e ritmos de aprendizagem diferentes, portanto as práticas pedagógicas não podem ser iguais. (Perrenoud, 2002). Nesse sentido, busca-se responder às necessidades de formação continuada em boas práticas inclusivas.

A proposta de formação para Educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio está organizada para ser realizada em quatro sábados, das 08:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas.

Os conteúdos a abordos no transcorrer da formação estão organizados em 4 partes principais.

5.3. Objetivo Geral

Fomentar a compreensão dos participantes sobre a importância da Educação Inclusiva, mobilizando-os a realizarem uma intervenção positiva das suas práticas pedagógicas.

5.4. Objetivos Específicos

Discutir a temática da inclusão respeito e valorização de todos no ambiente escolar;

Refletir sobre a inclusão no cotidiano da sala de aula, para além discursos;

Identificar atitudes e metodologias de inclusão de crianças com autismo;

Construir materiais para o desenvolvimento da metodologia cooperativa, e promoção da inclusão no cotidiano da sala de aula.

5.5. Destinatários

A formação será destinada a vinte Educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Devendo apresentar a ficha de inscrição devidamente preenchida (Anexo 5).

5.6. Plano e conteúdos

O Plano e Conteúdos da proposta formativa para Educadores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio encontra-se em anexo (Anexo 6), sendo organizada em formato powerpoint.

5.7. Metodologia

Os temas serão apresentados por meio de uma breve explanação teórica por parte da formadora. Nesse sentido, a formação proposta compreende, fundamentalmente, metodologias expositivas, interrogativas e ativas. Quanto às técnicas, serão utilizadas de

forma diversificada, tais como: exposição oral sobre a temática, debates em grupo, plenária e partilha de experiências.

5.8. Gestão e Organização de Recursos

- ✓ Local - Sala de aula do Centro de Ensino Estado de Sergipe;
- ✓ Tipo de sala - sala espaçosa com mesas e cadeiras, com a possibilidade de agrupar ou afastar as mesmas, respeitando as medidas de biossegurança e os protocolos de saúde;
- ✓ Cartão de Participante (Anexo 9);
- ✓ Certificado de Participação (Anexo 8).
- ✓ Recursos:
- ✓ Computador,
- ✓ b) Material de projeção (projetor multimídia e tela de projeção);
- ✓ c) Caixas de som;
- ✓ d) Folhas com a apresentação de powerpoint (de forma a permitir um acompanhamento mais rigoroso sobre os assuntos abordados);
- ✓ e) Fotocópias da **lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e da lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020;
- ✓ f) Bloco de notas/ material de escrita/ cartolinas/ revistas (vários materiais para o trabalho de grupo).

5.9. Horário

Horário: em quatro sábados, 08 horas por sábado, das 8:00 às 12:00 horas. (com 15 min. para coffee break) e das 14:00 às 18:00 (com 15 min. para coffee break).

5.10. Modelo de Avaliação da Formação

A avaliação será desenvolvida pelos participantes por meio do preenchimento de uma ficha de avaliação, entregue no final da formação (Anexo 6)

5.11. Formadora

A formadora da ação será a autora do projeto.

5.12. Bibliografia

A bibliografia consultada para a elaboração e desenvolvimento desta proposta formativa está fundamentada na bibliografia da realização desta tese de mestrado.

ANEXO 6 - MODELO DE FICHA DE INSCRIÇÃO



FICHA DE INSCRIÇÃO: Empoderamento de Professores:

Educação Inclusiva, aceite o desafio!



Dados Pessoais		
Nome:		
Idade:	Sexo: Masculino () Feminino ()	
Tel. Celular: ()	CPF:	
E-mail:		
Endereço:		
Cidade:		
Dados Profissionais		
Escola/Instituição		
Cargo/Função		
Formação	Nível de ensino	
Endereço da Escola:		
Cidade:	Estado:	CEP:

Local e Data

Assinatura

ANEXO 7 – FICHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO



Empoderamento de Professores: Educação Inclusiva, aceite o desafio!



FICHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

1 Conhecimentos Iniciais	1	2	3	4	5
Como eram meus conhecimentos em relação sobre as temáticas abordadas antes da formação					

2 Expectativas	1	2	3	4	5
A ação de formação cumpriu minha expectativa e necessidade de formação					

3 Apreciação Geral	1	2	3	4	5
Ao objetivos propostos foram cumpridos?					
A metodologia utilizada foi adequada aos participantes					
Os trabalhos práticos apresentam coerência					
A gestão dos recursos foi adequada					
O espaço físico onde ocorreu a formação foi adequado					
As competências adquiridas vão ter impacto e irei utilizá-las na minha formação					

4 Avaliação da formadora	1	2	3	4	5
Os conteúdos foram adequados					
A articulação dos diferentes conteúdos foi concretizada					
A formadora demonstrou dominar os conteúdos tratados					
A linguagem utilizada foi clara e assertiva					
Houve capacidade/espço para esclarecer as dúvidas surgidas					

5 Resultados alcançados	1	2	3	4	5
Como classifica os resultados alcançados pela frequência nesta formação					

6 Apreciação Global	1	2	3	4	5
Como você avalia de forma global esta formação					

7 Quais as sugestões de melhoria, à formação, gostaria de fazer?

8 Que outras temáticas de formação você gostaria de frequentar?

9 Recomendaria esta formação a outro colega de profissão?

☐

Sim

☐

Não

10 Apreciação crítica da formação

Nome (opcional)

Data do preenchimento:



Obrigada pela participação!



N	NOME	CONTATO
	Metodologias Cooperativas	Inclusão
	Aprendizagem	Respeito

Educação Escolar

8 Que outras temáticas de formação você gostaria de frequentar?

9 Recomendaria esta formação a outro colega de profissão?

☐

Sim

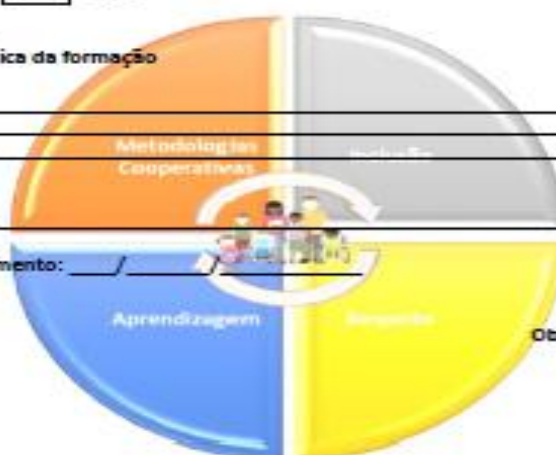
☐

Não

10 Apreciação crítica da formação

Nome (opcional)

Data do preenchimento:



Obrigada pela participação!

ANEXO 9 - MODELO DE CERTIFICADO



CERTIFICADO



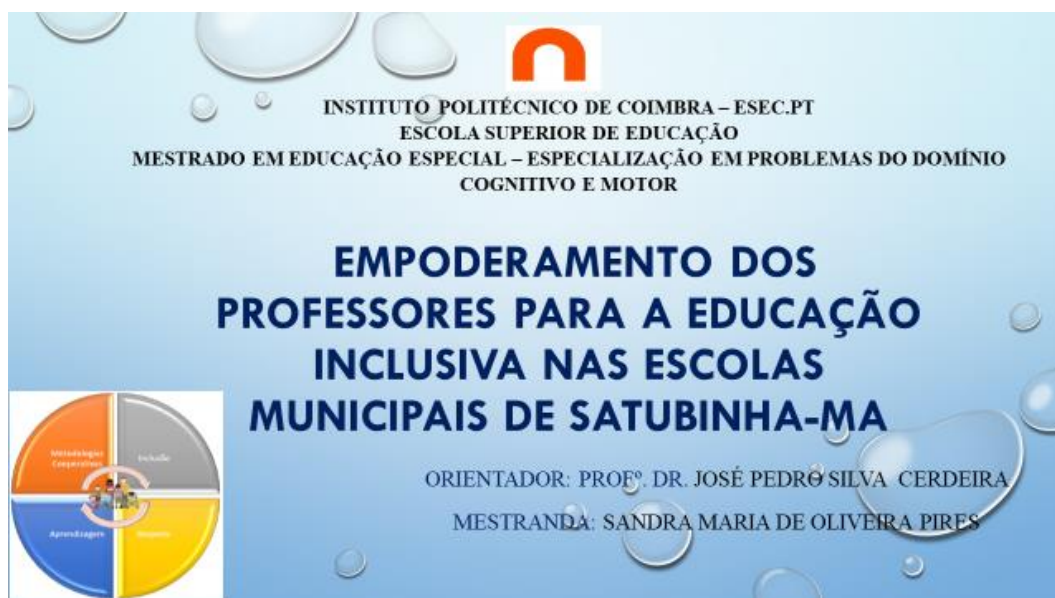
Certifica-se que _____ participou do programa de formação: Empoderamento de Professores: Educação Inclusiva, aceite o desafio! Ocorrida no período de ____ de _____ de _____ a de ____ de _____, com duração de 40 horas, no C E Estado de Sergipe.



Formadora

participante

ANEXO 10 - SLIDES DA FORMAÇÃO





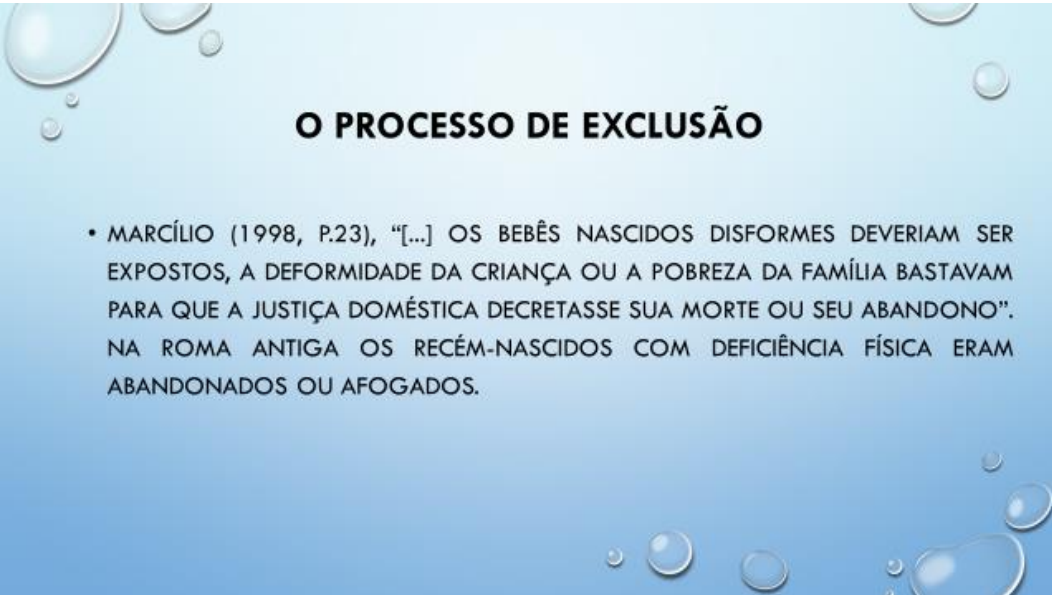
OBJETIVOS

GERAIS:

- AVALIAR A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS SUAS COMPETÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SATUBINHA MA.
- AVALIAR AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO DOMÍNIO MAIS ABRANGENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NO DOMÍNIO ESPECÍFICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

ESPECÍFICOS:

- CARACTERIZAR AS DIFERENÇAS NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS SUAS COMPETÊNCIAS EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, DAS QUALIFICAÇÕES ACADÉMICAS, DA POSSE DE FORMAÇÃO PRÉVIA E DA FUNÇÕES DESEMPENHADAS;
- IDENTIFICAR TÉCNICAS DE ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA DAS APRENDIZAGENS NA SALA DE AULA;
- CONSTRUIR UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARA A PROMOÇÃO DE UM SENTIMENTO DE EMPODERAMENTO.



O PROCESSO DE EXCLUSÃO

- MARCÍLIO (1998, P.23), “[...] OS BEBÊS NASCIDOS DISFORMES DEVERIAM SER EXPOSTOS, A DEFORMIDADE DA CRIANÇA OU A POBREZA DA FAMÍLIA BASTAVAM PARA QUE A JUSTIÇA DOMÉSTICA DECRETASSE SUA MORTE OU SEU ABANDONO”. NA ROMA ANTIGA OS RECÉM-NASCIDOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA ERAM ABANDONADOS OU AFOGADOS.

O PROCESSO DE EXCLUSÃO

- OS POVOS HEBREUS TAMBÉM TINHAM A VISÃO BÍBLICA DE QUE A DEFICIÊNCIA ERA SINAL DE IMPUREZA E SIMBOLIZAVA O PECADO, QUE PODERIA ESTE TER SIDO COMETIDO PELO PRÓPRIO SUJEITO, OU POR SEUS PAIS. SENDO QUE, ALÉM DE TER DE SUPERAR OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA LIMITAÇÃO DA DEFICIÊNCIA, AINDA TERIAM DE SUPERAR O PRECONCEITO EM TODOS OS ASPECTOS SOCIAIS.

O PROCESSO DE EXCLUSÃO

- ENTRE OS JUDEUS, TAMBÉM NO TEMPO DE CRISTO, A VISÃO DE QUE A DEFICIÊNCIA ERA OCASIONADA POR CASTIGO PELOS PECADOS DO PRÓPRIO SER OU DE SEUS ANTEPASSADOS, POR INTERVENÇÃO DOS MAUS ESPÍRITOS E/OU POR FORÇAS DA NATUREZA (JÓ 9,1-3). A PARTIR DO CRISTIANISMO PREPONDERA A COMPAIXÃO. DENTRE OS MUITOS MILAGRES DE CRISTO HÁ RELATOS DE GRANDE NÚMERO DE CURA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, CEGOS E SURDOS (MARCOS 7,31 - 37).

O PROCESSO DE EXCLUSÃO

- MANTOAN (2003), AFIRMA QUE A EXCLUSÃO ESCOLAR AINDA PERSISTE, SENDO QUE NA MAIORIA DAS VEZES, É NEGADO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA O DIREITO DE ACESSO AO SABER SISTEMATIZADO. E QUE MUITAS VEZES, O DISCURSO DE ESCOLA DEMOCRÁTICA MASCARA UMA REALIDADE DE EXCLUSÃO. PORTANTO, ALÉM DA LEGISLAÇÃO E DO DISCURSO, SE FAZ NECESSÁRIO UMA PRÁTICA SOCIAL FUNDAMENTADA NO DIÁLOGO, NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E NA POSSIBILIDADE DE ACESSO DE TODOS AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.

O PROCESSO DE INCLUSÃO

- DIAS “NO CASO DO PROCESSO DE INCLUSÃO, QUANDO BEM APLICADA, SURGE, DENTRE OUTROS, OS SEGUINTE RESULTADOS IMEDIATOS: 1) AS ESCOLAS REGULARES SE TRANSFORMAM EM UNIDADES INCLUSIVAS; 2) OS SISTEMAS ESCOLARES SE ADÉQUAM ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS, SEJAM PELO VIÉS ARQUITETÔNICO, DE COMUNICAÇÃO, DE METODOLOGIA DE ENSINO, ACESSIBILIDADE DE INSTRUMENTOS QUE FAVOREÇAM A APRENDIZAGEM, MUDANÇAS DE ATITUDES” (2006, P. 04).

PROCESSO HISTÓRICO

- EM 1990, ACONTECEU A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, EM JOMTIEN, TAILÂNDIA, PERÍODO EM QUE TODAS AS NAÇÕES DO MUNDO SE COMPROMETERAM COM A GARANTIA DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS QUE "TODA PESSOA TEM DIREITO À EDUCAÇÃO" (ARRUDA; DIKSON, 2018).
- ESTE DOCUMENTO, DE CUNHO MUNDIAL PASSOU A IMPULSIONAR A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. O ARTIGO 1º DA DECLARAÇÃO AFIRMA QUE "1. CADA PESSOA - CRIANÇA, JOVEM OU ADULTO - DEVE ESTAR EM CONDIÇÕES DE APROVEITAR AS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS VOLTADAS PARA SATISFAZER SUAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM" (DECLARAÇÃO DE JOINSTEN, 1990, P. 01).

- AS NECESSIDADES BÁSICAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA REQUEREM ATENÇÃO ESPECIAL. É PRECISO TOMAR MEDIDAS QUE GARANTAM A IGUALDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO AOS PORTADORES DE TODO E QUALQUER TIPO DE DEFICIÊNCIA, COMO PARTE INTEGRANTE DO SISTEMA EDUCATIVO. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, P.5).

PROCESSO HISTÓRICO: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- **ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- [...]

- **2.O DIREITO DE CADA CRIANÇA A EDUCAÇÃO É PROCLAMADO NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS E FOI FORTEMENTE RECONFIRMADO PELA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. QUALQUER PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA TEM O DIREITO DE EXPRESSAR SEUS DESEJOS COM RELAÇÃO À SUA EDUCAÇÃO, TANTO QUANTO ESTES POSSAM SER REALIZADOS. PAIS POSSUEM O DIREITO INERENTE DE SEREM CONSULTADOS SOBRE A FORMA DE EDUCAÇÃO MAIS APROPRIADAS ÀS NECESSIDADES, CIRCUNSTÂNCIAS E ASPIRAÇÕES DE SUAS CRIANÇAS (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, P. 01).**

FUNDAMENTOS LEGAIS



- **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988:** ARTIGO 205, ESTABELECE: “A EDUCAÇÃO É DIREITO DE TODOS” E NO ART. 208, DETERMINA: “O DEVER DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO SERÁ EFETIVADO MEDIANTE A GARANTIA DE: III - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA, PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO” (BRASIL, 1988, P. 65).
- **LEI Nº 7.853/89, QUE TRATA SOBRE O AMPARO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA INTEGRAÇÃO SOCIAL,** ESTABELECE COMO CRIME SUSPENDER, RECUSAR, ADIAR, CANCELAR OU ELIMINAR A MATRÍCULA DE UM EDUCANDO EM FUNÇÃO DE SUA DEFICIÊNCIA, EM QUALQUER CURSO OU NÍVEL DE ENSINO, SEJA OFERTADO PELA REDE PÚBLICA OU PRIVADA.

FUNDAMENTOS LEGAIS



- **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988:** ARTIGO 205, ESTABELECE: “A EDUCAÇÃO É DIREITO DE TODOS” E NO ART. 208, DETERMINA: “O DEVER DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO SERÁ EFETIVADO MEDIANTE A GARANTIA DE: III - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA, PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO” (BRASIL, 1988, P. 65).
- **LEI Nº 7.853/89, QUE TRATA SOBRE O AMPARO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA INTEGRAÇÃO SOCIAL,** ESTABELECE COMO CRIME SUSPENDER, RECUSAR, ADIAR, CANCELAR OU ELIMINAR A MATRÍCULA DE UM EDUCANDO EM FUNÇÃO DE SUA DEFICIÊNCIA, EM QUALQUER CURSO OU NÍVEL DE ENSINO, SEJA OFERTADO PELA REDE PÚBLICA OU PRIVADA.

- **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) 9394/96,** ARTIGOS, 24, 37, 58 E 59 “I - CURRÍCULOS, MÉTODOS, TÉCNICAS, RECURSOS EDUCATIVOS E ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICOS, PARA ATENDER ÀS SUAS NECESSIDADES;”
- **LEI Nº 10.436/02,** QUE RECONHECEU A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO MEIO LEGAL DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO, (**LIBRAS – LÍNGUA MATERNA DO SURDO**).
- **DECRETO Nº 5.626/05,** INCLUSÃO DA LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR, INSTRUTOR E TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS, FORMAÇÃO E A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSOR, O **ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS** E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO REGULAR.

• **DECRETO 6.571/08** - DISPÕE SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - **AEE**.

- **ART. 3º** O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PRESTARÁ APOIO TÉCNICO E FINANCEIRO ÀS SEGUINTE AÇÕES VOLTADAS À OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ENTRE OUTRAS QUE ATENDAM AOS OBJETIVOS PREVISTOS NESTE DECRETO:
- **I** - IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS;
- **II** - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO;
- **III** - FORMAÇÃO DE GESTORES, EDUCADORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA;
- **IV** - ADEQUAÇÃO ARQUITETÔNICA DE PRÉDIOS ESCOLARES PARA ACESSIBILIDADE;
- **V** - ELABORAÇÃO, PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS PARA A ACESSIBILIDADE; E
- **VI** - ESTRUTURAÇÃO DE NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.

- UMA EDUCAÇÃO MAIS APROPRIADA AOS SURDOS, SERIA A EDUCAÇÃO ESPECIAL, MINISTRADA EM ESCOLAS ESPECIAIS OU EM CLASSES DE ENSINO COMUM, MAS COM APOIO INTERMEDIÁRIO, OU SEJA, DE UM INTÉRPRETE OU INSTRUTOR QUE AS AUXILIE NA APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS, CASO ESTAS NÃO A POSSUAM.

• SEGUNDO MITTLER (2003),

- A INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO, SIGNIFICA TORNAR AS ESCOLAS REGULARES EM ESCOLAS ESPECIAIS POR MEIO DA TRANSPOSIÇÃO DAS MELHORES PRÁTICAS, DOS MELHORES EQUIPAMENTOS DAS ESCOLAS ESPECIAIS PARA O SISTEMA REGULAR DE ENSINO, MESMO QUANDO ELES PARECEM NÃO SER NECESSÁRIOS DE IMEDIATO. (P.30).

- **LEI Nº 12.764/12, QUE IMPLEMENTA A** POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA;
- O TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS TEM POR OBJETIVO INTEGRAR A CRIANÇA À COMUNIDADE DA QUAL ELA FAZ PARTE. PARA ISSO, A INTERVENÇÃO É PLANEJADA E EXECUTADA CUIDADOSAMENTE, ABRANGENDO AS ATIVIDADES DAS CRIANÇAS EM TODOS OS AMBIENTES FREQUENTADOS POR ELA: ESCOLA, CASA, LAZER, ETC.

ABA

- A CIÊNCIA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA, OU ABA (*APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS*, NA SIGLA EM INGLÊS) É UMA ABORDAGEM DA PSICOLOGIA QUE É USADA PARA A COMPREENSÃO DO COMPORTAMENTO E VEM SENDO AMPLAMENTE UTILIZADA NO ATENDIMENTO A PESSOAS COM AUTISMO. AS TÉCNICAS DE MODIFICAÇÃO COMPORTAMENTAL TÊM SE MOSTRADO BASTANTE EFICAZES NO TRATAMENTO, PRINCIPALMENTE EM CASOS MAIS GRAVES DE AUTISMO. PARA O ANALISTA DO COMPORTAMENTO SER TERAPEUTA SIGNIFICA ATUAR COMO EDUCADOR, UMA VEZ QUE O TRATAMENTO ENVOLVE UM PROCESSO ABRANGENTE E ESTRUTURADO DE ENSINO-APRENDIZAGEM OU REAPRENDIZAGEM.

TEACCH

- TEACCH (*TREATMENT AND EDUCATION OF AUTISTIC AND RELATED COMMUNICATION-HANDICAPPED CHILDREN*), EM PORTUGUÊS SIGNIFICA TRATAMENTO E EDUCAÇÃO PARA AUTISTAS E CRIANÇAS COM DÉFICITS RELACIONADOS COM A COMUNICAÇÃO. É UM PROGRAMA EDUCACIONAL E CLÍNICO COM UMA PRÁTICA PREDOMINANTEMENTE PSICOPEDAGÓGICA CRIADO A PARTIR DE UM PROJETO DE PESQUISA QUE BUSCOU OBSERVAR PROFUNDAMENTE OS COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS AUTISTAS EM DIVERSAS SITUAÇÕES FRENTE A DIFERENTES ESTÍMULOS.

- **LEI N. 13.146/15**, LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA).
- ART. 1º É INSTITUÍDA A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA), DESTINADA A ASSEGURAR E A PROMOVER, EM CONDIÇÕES DE IGUALDADE, O EXERCÍCIO DOS DIREITOS E DAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS POR PESSOA COM DEFICIÊNCIA, VISANDO À SUA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA.
- ART. 3º PARA FINS DE APLICAÇÃO DESTA LEI, CONSIDERAM:
- [...]
- III - TECNOLOGIA ASSISTIVA OU AJUDA TÉCNICA: PRODUTOS, EQUIPAMENTOS, DISPOSITIVOS, RECURSOS, METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, PRÁTICAS E SERVIÇOS QUE OBJETIVEM PROMOVER A FUNCIONALIDADE, RELACIONADA À ATIVIDADE E À PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU COM MOBILIDADE REDUZIDA, VISANDO À SUA AUTONOMIA, INDEPENDÊNCIA, QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO SOCIAL;

- **LEI N. 13.146/15**, LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA).
- ART. 1º É INSTITUÍDA A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA), DESTINADA A ASSEGURAR E A PROMOVER, EM CONDIÇÕES DE IGUALDADE, O EXERCÍCIO DOS DIREITOS E DAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS POR PESSOA COM DEFICIÊNCIA, VISANDO À SUA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA.
- ART. 3º PARA FINS DE APLICAÇÃO DESTA LEI, CONSIDERAM:
 - [...]
 - III - TECNOLOGIA ASSISTIVA OU AJUDA TÉCNICA: PRODUTOS, EQUIPAMENTOS, DISPOSITIVOS, RECURSOS, METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, PRÁTICAS E SERVIÇOS QUE OBJETIVEM PROMOVER A FUNCIONALIDADE, RELACIONADA À ATIVIDADE E À PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU COM MOBILIDADE REDUZIDA, VISANDO À SUA AUTONOMIA, INDEPENDÊNCIA, QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO SOCIAL;

- **LEI N. 13.146/15**, LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA).
- ART. 1º É INSTITUÍDA A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA), DESTINADA A ASSEGURAR E A PROMOVER, EM CONDIÇÕES DE IGUALDADE, O EXERCÍCIO DOS DIREITOS E DAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS POR PESSOA COM DEFICIÊNCIA, VISANDO À SUA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA.
- ART. 3º PARA FINS DE APLICAÇÃO DESTA LEI, CONSIDERAM:
 - [...]
 - III - TECNOLOGIA ASSISTIVA OU AJUDA TÉCNICA: PRODUTOS, EQUIPAMENTOS, DISPOSITIVOS, RECURSOS, METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, PRÁTICAS E SERVIÇOS QUE OBJETIVEM PROMOVER A FUNCIONALIDADE, RELACIONADA À ATIVIDADE E À PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU COM MOBILIDADE REDUZIDA, VISANDO À SUA AUTONOMIA, INDEPENDÊNCIA, QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO SOCIAL;

- **LEI N. 13.146/15**, LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA).
- ART. 1º É INSTITUÍDA A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA), DESTINADA A ASSEGURAR E A PROMOVER, EM CONDIÇÕES DE IGUALDADE, O EXERCÍCIO DOS DIREITOS E DAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS POR PESSOA COM DEFICIÊNCIA, VISANDO À SUA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA.
- ART. 3º PARA FINS DE APLICAÇÃO DESTA LEI, CONSIDERAM:
- [...]
- III - TECNOLOGIA ASSISTIVA OU AJUDA TÉCNICA: PRODUTOS, EQUIPAMENTOS, DISPOSITIVOS, RECURSOS, METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, PRÁTICAS E SERVIÇOS QUE OBJETIVEM PROMOVER A FUNCIONALIDADE, RELACIONADA À ATIVIDADE E À PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU COM MOBILIDADE REDUZIDA, VISANDO À SUA AUTONOMIA, INDEPENDÊNCIA, QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO SOCIAL;

• BNCC

- “OS SISTEMAS DE ENSINO DEVEM ASSEGURAR [...] A ORGANIZAÇÃO E OFERTA DE MEDIDAS DE APOIO ESPECÍFICAS PARA A PROMOÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE [...] COM VISTAS A ATENDER À META DE INCLUSÃO PLENA” (BRASIL, 2016, P. 39).



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

AS FASES DESTE TRABALHO FORAM AS SEGUINTE:

- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
- CONSTRUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E RECOLHA DE DADOS
- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PARA A IDENTIFICAÇÃO NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
- CONCEPÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO (CURSO DE FORMAÇÃO PROFESSORES)
- APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO (DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO INVESTIGADO);



INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

- QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO ATITUDES DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (DIAS, 2017), DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM COOPERATIVA
- CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO PROJETO INTERVENÇÃO (CURSO FORMAÇÃO PROFESSORES
- PARA O TRATAMENTO DE DADOS FOI UTILIZADA A TABULAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS;
- FORAM APLICADOS QUESTIONÁRIOS COM CEM PROFESSORES, E A FORMAÇÃO

CONTINUADA OCORRERÁ COM 20 PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO;



A COLETA DE DADOS

- BRANDURA (1997), DESENVOLVEU UMA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA QUE O PRÓPRIO PROFESSOR POSSA AFIRMAR SEU GRAU DE EFICÁCIA NO ÂMBITO PROFISSIONAL. ESTA ESCALA É COMPOSTA INICIALMENTE POR 20 QUESTÕES QUE INCLUEM DIFERENTES ASPECTOS DA EFICÁCIA, CADA QUESTÃO POSSUI 06 POSSIBILIDADES DE RESPOSTA ÚNICA, EM QUE (1= DISCORDO TOTALMENTE E O 6= CONCORDO TOTALMENTE).
- ATÉ O ANO DE 2019, FORAM PUBLICADOS APENAS 05 TRABALHOS UTILIZANDO ESTA ESCALA EM TODO O BRASIL.



RESULTADOS DA PESQUISA

Quadro 1
Caracterização da amostra (N=100)

Características	n	%
Gênero		
Masculino	15	15.0
Feminino	85	85.0
Exercício de funções no...		
Educador(a) Infantil	9	9.0
Professor(a) 1º - 3º ano Ensino Fundamental	43	43.0
Professor(a) 6º - 9º ano Ensino Fundamental	40	40.0
Professor(a) Ensino Médio	8	8.0
Situação profissional		
Professor(a) contratado	51	51.0
Professor(a) concursado	49	49.0
Funções desempenhadas na escola ou agrupamento		
Professor(a) da sala regular	100	100.0
Habilitações		
Curso Ensino Médio	31	31.0
Licenciatura	66	66.0
Licenciatura & Curso de pós-graduação	3	3.0

Quadro 2
Caracterização da formação em Educação Especial e Educação Inclusiva (N=100)

Características	n	%
Possui formação em Educação Especial?		
Sim	1	1.0
Não	99	99.0
Como adquiriu a formação em Educação Especial?		
Numa pós-graduação	1	100.0
Tem formação em Transtorno Espectro Autista?		
Sim	-	-
Não	100	100.0



**Quadro 5**

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da Escala de eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas ($N=100$)

	Min	Max	M	DP
01) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	1	7	3.97	1.37
02) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativos quando os alunos estão confusos.	1	6	4.10	1.46
03) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.	1	5	3.15	1.17
04) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	2	5	3.80	.80
05) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	2	6	4.15	1.23
06) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	2	6	3.98	1.21
Total Escala eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas	14	33	23.15	5.13

DADOS DA PESQUISA REALIZADA EM 2020

Quadro 3

Valores dos mínimos, máximos, média e desvios-padrão das respostas à questão de investigação sobre necessidades de formação ($N=100$)

	Min	Max	M	DP
10) Necessito de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva	4	7	6.66	.67

Respostas codificadas numa escala Likert de 7 pontos, em que 1=Discordo totalmente e 7=Concordo totalmente.

Quadro 8

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às medidas de avaliação da satisfação ($N=100$)

	Min	Max	M	DP
Sat_01) Estou satisfeito em relação às metodologias que uso na minha sala de aula.	1	4	2.89	.57
Sat_02) Estou satisfeito em relação às metodologias de trabalho usadas com os meus colegas.	2	4	2.77	.65
Sat_03) Estou satisfeito em relação à supervisão do meu superior hierárquico.	1	4	2.63	.69
Sat_04) Estou satisfeito em relação à forma como a minha escola trabalha.	1	4	2.69	.79



PROPOSTA DE TRABALHO

- METODOLOGIAS COOPERATIVAS: É UMA **METODOLOGIA** DE ENSINO QUE INCENTIVA O TRABALHO EM EQUIPE, ONDE OS COMPONENTES DO GRUPO PARTICIPAM MUTUAMENTE COM ESFORÇOS COOPERATIVOS CONSEGUINDO, DESSE MODO, ENFATIZAR A APRENDIZAGEM NATURAL (ESTRUTURADA).
- VANTAGENS:
 - ESTIMULA A INTERAÇÃO ENTRE TODOS OS ESTUDANTES DA SALA;
 - DESENVOLVE O PROTAGONISMO;
 - GARANTE A IMPLEMENTAÇÃO DOS 4 PILARES DA EDUCAÇÃO, DENTRE OUTROS.

PROPOSTA DE TRABALHO



- GOMES (2011), AFIRMA QUE “ESTA CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA DIFERENCIADA ACENTUA O PAPEL DO PROFESSOR COMO ORGANIZADOR DE RESPOSTAS PARA QUE A APRENDIZAGEM DE CADA ALUNO POSSA PROCESSAR-SE. NÃO IMPLICANDO A EXCLUSÃO DE MOMENTOS COLECTIVOS, DE TRABALHO DE GRUPO OU DE TRABALHO DIRECTO ALUNO-PROFESSOR, A PEDAGOGIA DIFERENCIADA ASSUME A HETEROGENEIDADE COMO UM RECURSO FUNDAMENTAL DA APRENDIZAGEM: INTEGRA NOVAS FORMAS DE TUTORIA ENTRE ALUNOS, ADOPTA A COLABORAÇÃO DOS ALUNOS NO ESTUDO E AS ESTRATÉGIAS COOPERATIVAS DE APRENDIZAGEM. (2011, P.39).

PASSOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA



- INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA - TODOS TÊM QUE APRENDER, E ESSA APRENDIZAGEM DEPENDE DA INTERAÇÃO ENTRE ELES;
- RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL - TODOS TÊM O COMPROMISSO DE SABER OUVIR, SABER FALAR, CRITICAR IDEIAS E NÃO PESSOAS E BUSCAR A SUPERAÇÃO DE CONFLITOS;
- INTERAÇÃO PROMOTOR OU INTERAÇÃO SOCIAL - É O MOMENTO EM QUE HÁ PARTILHA DE CONHECIMENTOS DO GRUPO, SENDO UM MOMENTO ESSENCIAL PARA A CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.
- HABILIDADES SOCIAIS - É ESTÍMULO AO ESTUDANTE PARA O APRENDIZADO DO SEU CONHECIMENTO, REPASSAR AOS COLEGAS O QUE APRENDEU, BUSCA DE UM CONVÍVIO HARMONIOSO, CASO HAJA CONFLITOS, O PROFESSOR DEVERÁ INTERVIR. ESSE MOMENTO É DEFINIDO COMO UM DOS PILARES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: O APRENDER A CONVIVER.

A METODOLOGIA SE FUNDAMENTA NAS SEGUINTE DIMENSÕES

- 1 DIMENSÃO TRABALHO DOS GRUPOS DIMENSÃO;
- 2 A COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DEFINIÇÃO;
- 3 ATRIBUIÇÕES DE FUNÇÕES AOS MEMBROS DO GRUPO;
- 4 NORMAS GRUPAIS.



10 PASSOS PARA FACILITAR O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

- 1 - PROMOÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA E ENVOLVENDO O MÁXIMO DE PROFESSORES POSSÍVEL;
- 2 - APRESENTAR DIVERSAS DIMENSÕES DO PROJETO PARA APRECIÇÃO DOS ÓRGÃOS DA ESCOLA ADOTANDO UMA PERSPECTIVA NO PRAZO MÉDIO DE 2 ANOS;
- 3 - COMEÇAR COM PEQUENOS PASSOS PEQUENAS DOSES NO CONTEXTO DE UMA EQUIPA DE PROFESSORES DE UMA MESMA TURMA OU DE UM MESMO GRUPO DISCIPLINAR;
- 4 - TOMAR COMO PONTO DE PARTIDA A SALA DE AULA INSERINDO GRADUALMENTE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA NAS PRÁTICAS HABITUAIS DE ENSINO DOS PROFESSORES;

10 PASSOS PARA FACILITAR O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

- 5 - ORGANIZAR COM TEMPO A LOGÍSTICA DO PROJETO, FIXAÇÃO DE UMA SALA DE AULA PARA UMA MESMA TURMA OU PELO MENOS PARA AS DIFERENTES HORAS DE UMA MESMA TURMA, COORDENAR OS HORÁRIOS DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS CRIANDO ESPAÇOS LIVRES COMUM ORGANIZAÇÃO PRÉVIA, E AÍ A TEMPORADA DAS METODOLOGIAS RECURSOS E MATERIAIS A USAR, CONSTITUIÇÃO DOS CENTROS DE RECURSOS SUSCETÍVEIS DE SEREM ARRUMADOS NA SALA DE AULA;
- 6 - ARTICULAR AS METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA COM AS METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO;

10 PASSOS PARA FACILITAR O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

- 7 - PULAR AS ATIVIDADES DE SALA DE AULA COM AS ATIVIDADES DE ANIMAÇÃO DAS SALAS DE ESTUDO ACOMPANHADO ONDE PODERÃO SER ENSAIADOS OS PRIMEIROS PASSOS DO PROJETO;
- 8 - CRIAR CONDIÇÕES QUE PERMITAM ALARGAR O PROJETO A OUTROS PROFESSORES DA MESMA ESCOLA;
- 9 - CRIAR CONDIÇÕES QUE PERMITAM A UM PROFESSOR CONTINUAR A TRABALHAR COM A MESMA TURMA NO ANO SEGUINTE;
- 10 – COOPERAR” (2002, P. 315).

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Caminhos para as escolas inclusivas, pp. 11-31.¶
- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. País de Gales: Cardiff.¶
- Ainscow, M. (2009). Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? (pp. 11-23). In: O. Fávero et al., organizadores. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.¶
- Almeida, M. S. C., Filho, L. F. S., Rabello, P. M., & Santiago, B. M. (2020). Classificação Internacional das Doenças — 11ª revisão: da concepção à implementação. *Revista de Saúde Pública*, 54:104.¶
- Alves, E. L. (2000). Processos de Inclusão dos alunos autistas na rede municipal de ensino. In: E. S. Teixeira, organizador. *Práxis inclusiva: reflexões sobre a inclusão escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano.¶
- American Psychiatric Association. (2013). Neurodevelopmental disorders. Autism-spectrum disorder. In: American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.¶

Anjos, M. C. G. dos. (2014). *(Re)Pensando o Papel da Pessoa com Deficiência Através da Educação*. Recuperado de <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2eeeab b94749b31c>.

Aristóteles. (1997). *Política*. Tradução do grego, introdução e notas do Prof. Mário da Gama Kury. (3.ed.). Brasília: UNB.

Arruda, G. A., & Dikson, D. (2018). Educação inclusiva, legislação e implementação. *Reflexão e Ação*, 26(2), 214-227.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. In: E. F. Pajares & T. Urdan, editors. *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In: F. Pajares, & T. Urdan, organizadores. *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Charlotte, USA: Information Age Publishing Inc.

Bandura, A. (2007). O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro, organizadores. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 115-121). Porto Alegre: Artes Médicas.

Batista, C. A. M., & Mantoan, M. T. E. (2006). *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental* (2.ed.). Brasília: MEC, SEESP.

Bíblia. (1969). *Jó*. Português. In: *A Bíblia sagrada: antigo e novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil.

Bíblia. (1969). *Marcos*. Português. In: *A Bíblia sagrada: antigo e novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil.

Brasil (2016). *Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (10.ed.). Brasília, DF: DataSUS.

Brasil. (2010). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília.

- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação. ¶
- Cerdeira, J. P. (1995). A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de auto-regulação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 137-159. ¶
- Cerdeira, J. P. (2000). *Educação e desenvolvimento pessoal*. In: J. P. Cerdeira, I. B. Reis, & R. Antunes, coordenadores. *A educação é para todos (P.E.P.T. 2000)* da Escola Superior de Educação—Instituto Politécnico de Coimbra (pp. 09-28). Coimbra: ESEC. ¶
- Cerdeira, J. P. (2002). Aprendizagem cooperativa: Reflexões e propostas. In: J. A. Leal (Ed.). *Flexibilidade em ambientes de mudança* (pp. 309-319). Beja: Edições ESE Beja. ¶
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. ¶
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora. ¶

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – FOTOS





